

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

SILVANA FARIA DORIA

**A COESÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho

**Itabaiana, SE
2015**

SILVANA FARIA DORIA

**COESÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: UMA
PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF)
apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE
ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe
(UFS), como requisito necessário para a obtenção de
título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof.
Dr. José Ricardo Carvalho.

**Itabaiana, SE
2015**

DEDICATÓRIA

Dedico a Josefa Faria Doria este trabalho, minha mãe, por ser minha fiel companheira de todas as horas. Minha paz, minha fortaleza, meu exemplo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela Sua fé que me inspira todos os dias e me dá forças para nunca desistir.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Ricardo Carvalho, por seu apoio e especial atenção nas revisões e nas sugestões. Sua parceria foi fundamental para o direcionamento e conclusão deste trabalho.

Ao corpo docente do PROFLETRAS pela orientação nos primeiros passos da pesquisa científica, pelo amadurecimento nos estudos da linguagem e aprimoramento do meu exercício profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**Capes**) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (**CNPq**) pela crença e pelo financiamento dessa proposta.

Em especial carinho, respeito e grande admiração, agradeço à turma de mestrandos do PROFLETRAS. Todo o companheirismo, amizade, solidariedade foram experimentados nesses dois anos de convivência. Nossa união me motivou à crença de que boas pessoas existem e do quanto tive sorte de estar ao lado de amigos tão maravilhosos!

Aos meus professores do ensino regular que desde cedo me apresentaram ao mundo da linguagem e contribuíram para minha formação.

À família, meus pais, José Paulo e Josefa. Dedico esta pesquisa, dedico esta etapa vencida e dedico o meu amor por toda a vida. Sou-lhes grata por serem o alicerce principal de meus valores e princípios.

Aos Irmãos Joelmir, Rosana e Luiz Carlos (em memória), aos cunhados Tiago e Alcione, tios, primos, avós, amigos, todos que têm acompanhado de perto meu traçado enquanto estudante e enaltecido substancialmente a minha força para continuar.

À sobrinha Anna Júlia, grande parceira e conselheira sábia. Astuta na arte de me desviar da pesquisa para brincar.

Aos meus grandes amigos “exus” Adriana, Assuero, Cris, Geane, Iêda, Isabel e Marcelo, pessoas ligadas ao amor pela educação. Meus exemplos de educadores!

À minha amiga-irmã Rosana, companheira desde o berço estudantil, pela presença tão valorosa na minha vida!

Aos meus alunos, por me ajudarem cotidianamente na construção do conhecimento desse universo de poder que tem a língua portuguesa.

Aos profissionais que acreditaram junto comigo neste projeto, cuidando com especial carinho da parte tecnológica, digital e de arte, Fabrício Oliveira, Aparecida Santos e Eloane Cerqueira.

A todos deixo meus mais legítimos agradecimentos!

Catar feijão

Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com risco.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

RESUMO

Este trabalho contempla o estudo do texto e seus usos linguísticos, discutindo questões de coesão referencial e sequencial, numa abordagem voltada para o ensino fundamental. Por meio da adaptação do conto de fadas “João e Maria”, buscamos mostrar de que forma a condução textual dependerá da maneira como os referentes serão retomados no texto e de como os segmentos serão articulados em conectores textuais na formulação do fio discursivo. Sob a perspectiva da Linguística de texto, elucidamos algumas reflexões que envolvem o campo da coesão textual à luz de estudiosos como Koch (2003, 2013, 2014a, 2014b), Koch e Elias (2008 e 2012), Fávero e Koch (2012), Koch e Travaglia (1996), Marcuschi (1999 e 2008), Antunes (2005 e 2009), Santos (2003), Cavalcante (2013), entre outros autores. Como produto associado a este estudo, apresentamos um material didático digital que forneça meios ao professor de ensino fundamental para a análise de textos e seus recursos coesivos. Tal pesquisa aponta alternativas pedagógicas que explorem em pequenos fragmentos textuais um trabalho de leitura, produção de texto e análise linguística. Assim, este estudo apresenta a seguinte sequência: a princípio contemplamos a linguística de texto, numa discussão quanto as suas fases e contribuição para o atual estudo do texto em sala de aula, bem como abordamos os critérios da textualidade e a perspectiva sociocognitiva interacional para concepção do texto; em seguida, apresentamos a coesão junto a seus recursos, tanto referenciais quanto sequenciais, numa análise de cunho didático por meio de exemplos de diversos gêneros textuais que dialogam com o conto clássico utilizado; por fim, expomos a metodologia para aplicação da plataforma digital com algumas propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula. De modo geral, a pesquisa visa ao aprimoramento da leitura e produção de texto do aluno, e, portanto, pretende contribuir com o ensino da língua portuguesa, fazendo-o aprazível, efetivo e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Coesão referencial; Coesão sequencial; Coerência.

ABSTRACT

This work deals with the study of the text and its linguistic uses, discussing issues of reference and sequential cohesion, in an approach focused on elementary school. Through fairy tale adaptation "Hansel and Gretel", we will try to show how the textual development process depends on how the referents will be resumed in the text and how the segments will focus on textual connectors on the discursive thread formulation. Under the perspective of Textual Linguistics, we elucidate some thoughts involving the field of textual cohesion based on scholars such as Koch (2003, 2013, 2014th, 2014b), Koch and Elias (2008 and 2012), Favero and Koch (2012), Koch and Travaglia (1996), Marcuschi (1999 and 2008), Antunes (2005 and 2009), Santos (2003), Cavalcante (2013), among other authors. As a product associated with this study, we present a digital courseware providing means for elementary school teachers to develop analysis of texts and their cohesive resources. Such research points out teaching alternatives which explore in small text fragments reading work, text production and linguistic analysis. This study presents the following sequence: at first it contemplates the textual language, a discussion regarding its phases and contribution to the current text of the study in the classroom and approached the criteria of textuality and interactional socio-cognitive perspective to design of text; then we present the cohesion among its resources, as many references as sequential, in a didactic analysis through examples of various genres that dialogue with the classic tale used; Finally, we explain the methodology for the digital platform application with some activities proposed to be undertaken in the classroom. Overall, the research aims to improve the reading and students' text production, and thus it aims to contribute to the teaching of Portuguese language, making it pleasant, effective and meaningful.

KEYWORDS: Text; Referential cohesion; Sequential cohesion; Consistency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O clássico “João e Maria”	12
1. UM PANORAMA DA LINGUÍSTICA DE TEXTO.....	15
1.1 Um panorama da Linguística de texto.....	15
1.2 Os critérios da textualização.....	19
1.3 O texto sob o enfoque da perspectiva sociocognitiva interacional	22
1.4 Considerações parciais	24
2. A COESÃO TEXTUAL	26
2.1 A coesão referencial.....	30
2.1.1 As anáforas.....	34
3. A COESÃO SEQUENCIAL	38
3.1 Sequenciação com recorrência- parafrástica	40
3.1.1 Repetição	40
3.1.2 Paralelismo.....	41
3.1.3 Parafraseamento.....	42
3.1.4 Recursos de ordem fonológica.....	43
2.1.5 Recorrência de tempos verbais	44
3.2 Sequenciação sem recorrência- frástica	45
3.2.1 Manutenção temática.....	46
3.2.2 Progressão tema-rema	47
3.2.3 Progressão tópica.....	51
3.2.4 Encadeamentos	53
3.3 Considerações parciais	56
4. METODOLOGIA.....	58
4.1 Etapas da pesquisa.....	58
4.2 Uma análise quanto aos critérios de textualidade para efeito de exemplificação	60
4.3 Construindo textos, costurando tecidos: Sugestão de atividades	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93

REFERÊNCIAS.....97
ANEXOS.....99

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta-se como resultado das discussões acerca da linguagem, do texto e da construção de sentidos, levantadas no curso do mestrado profissional em letras da Universidade Federal de Sergipe. De natureza interpretativa, a pesquisa tem como tema uma proposta de ensino para a coesão tomando por base diversos mecanismos textuais, tanto referenciais quanto sequenciais, e seus efeitos de sentido. Assim, associado à análise teórica da questão, apresentamos um material didático digital e interativo destinado à aplicabilidade no ensino fundamental por meio de imagens, textos e vídeos, e demais recursos com atividades que viabilizam o ensino em questão.

O estudo da coesão, presente no material didático aqui construído, busca evidenciar os diversos recursos que contribuem para um texto evoluir, para que tenha progressão num fio discursivo, mais precisamente, buscam deixar o produtor, ou o leitor, ciente que a escolha deste ou daquele elemento da superfície do texto altera sobremaneira o seu significado. Assim, também cuidaremos de analisar o papel dos articuladores textuais, os quais serão tratados para além de sua função de conectores, assumindo seu valor na atribuição dos sentidos do texto.

Entre os autores reportados na pesquisa encontram-se os estudos de Koch (2003, 2013, 2014a, 2014b), Koch e Elias (2008 e 2012), Fávero e Koch (2012), Koch e Travaglia (1996), Marcuschi (1999 e 2008), Antunes (2005 e 2009), Santos (2003), Cavalcante (2013), entre outros autores. Dessa forma, pretendemos, junto aos pesquisadores elencados, associar o material didático apresentado a uma postura textual-discursiva de perspectiva sociointerativa, proposta que melhor será esclarecida posteriormente. De antemão, tal tendência considera tanto a organização interna da língua (aqui focada no ensino da coesão) quanto às demais propriedades enunciativas.

Um dos grandes problemas nas atividades de leitura e escrita dos alunos nos anos finais se encontra no âmbito da coesão, sendo assim, a análise linguística aqui sugerida incita que o aluno possa refletir sobre a organização do texto e passe a vê-lo como resultado de algumas escolhas que ele realiza enquanto produtor, isto é, a opção que se faz por este ou aquele recurso da estrutura, acaba agindo em função do efeito de sentido que se deseja atribuir, seja de ênfase, argumentativo ou estilístico. Destarte, por adotarmos o texto como nosso objeto de análise, apostamos em um dos clássicos da literatura infantil “João e Maria” para a análise linguística

aqui proposta. Tal opção por essa narrativa, além da indução à leitura de clássicos, se justifica pelas várias possibilidades temáticas que a história contempla ao abordar problemas sociais tão comuns atualmente como fome, trabalho infantil, abandono, etc., assim como apresenta personagens infantis que lutam contra as adversidades de forma ativa, entre outras reflexões que a narrativa permite dentro do contexto da realidade do aluno.

Por direcionarmos o trabalho para o ensino fundamental maior, a opção por um meio digital pareceu-nos a mais atraente e desafiadora. A plataforma digital que apresentamos como produto didático disponibiliza ao professor diversos meios de suporte para os textos de análise, aliando recursos de imagens, textos escritos e vídeos. Além disso, também explora a *leitura vertical* favorecida pelos *links* dos textos, fazendo com que o aluno e o professor interajam com o ambiente do programa. Nesse contexto multimodal, lançamo-nos ao desafio de atrair o interesse do aluno, daí expormos também uma maior diversidade de gêneros textuais como notícia, entrevista, mensagem de texto, abaixo-assinado etc., nos quais a contextualização com a obra escolhida se dará em todos os exemplos a fim de garantirmos uma sequência de aplicação mais unificada, como também para conseguirmos que o trabalho com o texto no seu todo seja efetivado.

Portanto, a contribuição da presente pesquisa espera estender-se à realidade do professor nessa etapa do ensino regular, fornecendo-lhe atrativos suficientes para que sua clientela alcance o gosto pela linguagem, o bom exercício da produção textual coesa e coerente e da prática de leitura, em função do letramento.

O clássico “João e Maria”

Por acreditarmos que uma proposta pedagógica deve partir de um texto, optamos pelo clássico da literatura infanto-juvenil “João e Maria”. Originalmente, a história dos irmãos João e Maria foi ouvida da tradição oral alemã e divulgada por Jacob e Wilhelm Grimm no famoso livro de contos de fadas *Kindermarchen*, cuja junção de histórias infantis rendeu dois volumes, um publicado em 1812 e o outro, três anos depois (BRAZ, 2003, p. 36).

A narrativa em si conta a história de duas crianças, João e sua irmã Maria, que viviam com o pai e a madrasta numa região próxima a uma enorme floresta. Devido à escassez de alimentos, o casal de lenhadores decide abandoná-los, entretanto, as crianças ouvem o plano e criam uma ideia para escaparem, pegariam pedrinhas e marcariam caminho. Assim o fazem,

quando o pai e a madrasta os deixaram sozinhos no meio da floresta, eles conseguiram seguir o caminho de pedras e voltaram ao lar. Como a fome continuava na família, tempos depois a madrasta decide mais uma vez por abandoná-los, mas impede que João recolha as pedrinhas novamente, dando-lhe apenas um pedaço de pão. Sem escolha, os irmãos usam as migalhinhas para marcarem o caminho, mas, diferente da primeira vez, o plano não dera certo visto que os passarinhos da floresta acabaram comendo os pedacinhos de pão espalhados.

Uma vez perdidos, João e Maria andam dias e dias até encontrarem uma casinha repleta de doces, desconhecendo que, na verdade, a casinha pertencia a uma bruxa que acabou os capturando. A velha obrigava que Maria fizesse todo o trabalho doméstico, enquanto engordava João para comê-lo. Chegado o dia quando a velha bruxa comeria seu irmão, Maria elabora um plano de fazê-la aproximar-se do forno, alegando não saber acendê-lo, assim, quando a velha se aproxima, a menina a empurra ao fogo e consegue salvar seu irmão. Ambos fogem levando consigo o tesouro da bruxa. Por fim, encontram o caminho de volta e chegam em casa para salvar também o pai, que tinha perdido a esposa, e ficou muito feliz pelo retorno dos filhos.

Assim como fizeram com mais de duzentos outros contos, os irmãos Grimm registraram os relatos orais que ouviram pessoalmente dos camponeses e compuseram a história em questão. Desse modo, nossa escolha pelo conto deve-se ao interesse tido pelos alunos do ensino fundamental quanto aos clássicos da literatura. Consideramos, junto a Cosson (2011, p.31), que o texto deve ser selecionado tendo como ponto de partida o leitor, e, portanto, faz-se importante aliar as características do letramento literário aos nossos objetivos nessa proposta, sobretudo quanto ao nosso intuito de aprimorar as práticas de leitura e escrita dos alunos. Desse modo, para evidenciarmos os processos de coesão focos da pesquisa, diversas versões da história foram utilizadas para exemplificação. É assim que o fundo temático de “João e Maria” serve para dar sentido à existência de vários textos, nos quais se verifica a presença dos recursos que aqui estudamos, apresentados de maneira lúdica e didática.

A princípio, acerca dos recursos para a coesão referencial, como: o processo de referenciação e seu papel discursivo, as anáforas diretas, indiretas associativas e encapsuladoras, as cadeias referenciais, entre outros; optamos por explorá-los em diversos gêneros textuais. Tal escolha se justifica no fato de que os gêneros textuais estão facilmente visíveis no uso da vida social e cultural do aluno (MARCUSCHI, 2008). A partir do conto, aproveitamos a ambientação da narrativa e os personagens, além de uma brincadeira com seu próprio enredo, para apresentarmos situações como: um suposto *bilhete* trocado entre a

madrasta e Maria; uma *notícia* divulgada na cidade acerca do desaparecimento das crianças; um *diário* da bruxa com seu desabafo; uma *entrevista* dada pela madrastra sobre o abandono dos enteados; *mensagens de celular* trocadas pelos irmãos e um *abaixo-assinado* pedindo sinalização da floresta, entre outras situações.

Para o estudo da coesão sequencial, os seus recursos foram explorados por meio do tipo textual narrativo, com segmentos do próprio conto trabalhado. Buscamos apresentar exemplos para os diversos meios de progressão possíveis num texto, como: repetição, paralelismo, parafraseamento, recursos de ordem fonológica e de recorrência de tempos verbais, manutenção temática, progressão tema-rema, progressão tópica e encadeamentos.

No ambiente digital que é produto deste trabalho (ver manual no anexo 03), a história é contada por capítulos, os quais contém três hipóteses de continuação distintas, de forma que o aluno pode escolher por uma delas e cada possibilidade de sequência do texto leva a um final diferente. Todos os fragmentos partem de algum episódio da história original, mas abrem margens para finais inusitados, levando os alunos a pensarem nas diversas formas que um texto pode ter para veicular conteúdos diferentes.

Os textos dos quais nos utilizamos como suporte didático não devem ser abordados como meros pretextos para o ensino de conteúdos linguísticos, mas esperamos adotá-los como recursos que viabilizem a reflexão do estudo de análise linguística. É importante que haja o valor pela leitura do clássico, bem como todos os outros meios de contextualizá-lo para evidenciar ao aluno o quanto o estudo da linguagem pode ser rico, lúdico e importante para sua competência comunicativa enquanto leitor e produtor de texto.

1. UM PANORAMA DA LINGUÍSTICA DE TEXTO

Neste capítulo apresentamos uma breve retrospectiva sobre o desenvolvimento da linguística de texto num diálogo aberto que traz algumas discussões já levantadas em seu percurso. Em seguida, tendo o texto por enfoque, discorreremos acerca dos critérios de textualidade, bem como justificamos a tendência sociocognitiva interacional, que traz esclarecimentos muito pertinentes para um bom trabalho com o texto em sala de aula.

1.1 Um panorama da Linguística de texto

Por nos inserirmos na linha de pesquisa da Linguística de texto, faz-se importante apresentarmos um breve panorama sobre esse ramo da ciência que veio enriquecer os estudos da linguagem. Sem a grande pretensão de minuciar sua história, contentamo-nos em mostrar as principais fases por que passou esse ramo da linguística, como também evidenciar as contribuições que oferecem novos contornos ao ensino de Língua Portuguesa e sua abordagem com o texto.

Os estudos de que nos servimos vem principalmente das orientações de Fávero e Koch (2012), Bentes (2005) e Marcuschi (2008). Destacamos, a princípio, o surgimento da Linguística de texto na década de 60, Alemanha, em razão da necessidade de não mais se isolar os estudos linguísticos em recortes de palavras ou frases e adotando, como unidade básica e legítima, o texto.

Nessa proposta de acompanharmos o histórico da Linguística de texto, cabe a ressalva de que seu desenvolvimento não ocorreu de forma homogênea, isto é, admitimos, junto a Marcuschi (2008), quão diversas e independentes foram suas propostas teóricas. Aceita-se, assim, a noção de que esse ramo teve seu objeto bastante ampliado, e, ainda que sem obedecer a uma cronologia regular, passou por três fases distintas. A saber: *análises transfrásticas*, *gramáticas textuais* e *teorias de texto* (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 17).

Em se tratando do primeiro momento, o da *análise transfrástica*, o interesse dos estudos estava voltado para superar os limites da frase, ou seja, buscava-se chegar aos tipos de relações estabelecidas entre os diversos enunciados. Essa postura deve-se ao fato de que as teorias vigentes, sintáticas e semânticas, não conseguiam explicar alguns fenômenos, como a correferenciação (a qual explanaremos melhor ao longo da pesquisa), a pronominalização, a

seleção de artigos definidos e indefinidos, os tempos verbais, entre outros (BENTES, 2005, p. 261). Tais fenômenos, assim, para serem compreendidos, precisavam sair dos limites das frases, pois perpassavam toda a cadeia do texto. Como verificamos:

Exemplo 01

João e Maria foram à floresta, eles ficaram perdidos.

Observar o uso do pronome da 3ª pessoa do plural retomando “João e Maria”, aqui, não se trata apenas de substituir um termo por outro, mas de ligar a predicação que se diz, isto é, o fato de terem se perdido, aos sintagmas nominais “João e Maria”. Assim, a primeira fase da linguística buscava evidenciar que a análise do texto, quanto aos aspectos como o do exemplo 01, não deveria se limitar à observação da obediência do pronome “eles” quanto aos aspectos de gênero e número, mas, sobretudo, deveria ser observada a congruência de predicções, as quais, juntas, nos fazem perceber quando os referentes em questão são retomados por outros pronomes e co-referentes.

Tendo por base a escrita do “aluno A” abaixo, observemos o trecho:

Exemplo 02

[...] A menina tratava a coleção de livros dela como se fossem gente mesmo e eles se transformaram em crianças de verdade, aí foram morar na livraria [...].

(Aluno A, 7º ano)¹

No trecho em questão, o produtor optou pela substituição do referente já apresentado “a coleção de livros” pelo pronome “eles” para continuar sua narrativa. Vê-se nesse processo que só a relação pronome-referente não é o bastante para explicar a opção do produtor pela substituição feita, uma vez que, do ponto de vista sintático e/ou semântico, o pronome “eles” não realiza a devida concordância de gênero e número com o elemento expresso anteriormente que pretende retomar (A coleção de livros/eles). Observamos que, independente da escolha linguística que o produtor fez, a sua intenção era realizar a conexão entre a predicação dita “transformação de um objeto inanimado em um ser animado” e o referente “livros”. Essa

¹ Texto do aluno A, 7º ano, Escola Estadual Dr. Evandro Mendes. Na atividade de interpretação, a proposta do enunciado pedia uma continuação para o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector.

reflexão foi alvo da análise transfrástica, pois percebeu-se que só na cadeia do texto é possível entender esse movimento de construção das imagens nele presentes.

Assim, o estudo do texto, por meio da análise transfrástica, motivou o avanço para outras linhas de estudo que considerassem, por exemplo, fenômenos como o papel do conhecimento intuitivo do leitor, que consegue estabelecer o sentido do texto mesmo com a ausência de conectores, a ausência de correferenciação em alguns textos etc. Sendo assim, concluiu-se o fato de que um texto não é uma soma de significados das frases que o compõem (BENTES, 2005, p. 263).

Já a *gramática textual*, que corresponde à segunda fase apresentada, surge para levantar um estudo do texto visto além de uma mera sequência de enunciados. Nessa tendência já se leva em consideração a existência de uma competência textual do falante, que não é frasal, e que todos os falantes de uma língua possuem, sobretudo porque distinguem os aglomerados de enunciados incoerentes e os textos, ou seja, podem parafraseá-los, resumí-los, completá-los, enfim, habilidades inerentes a qualquer usuário de uma língua. Assim, acerca dessa segunda fase, destaca-se que a elaboração de gramáticas textuais de autores “[...] tais como Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1973), Dijk (1972, 1973), e Petöfi (1972, 1973, 1976), surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (BENTES, 2005, p. 263).

Entre esses autores, portanto, houve consenso no fato de que, na relação texto e frase, a diferença não seria quantitativa e sim qualitativa, assim, as unidades menores deveriam ser estudadas de acordo com a função que faz gerar em uma configuração textual (BENTES, 2005, p. 264). Em outras palavras: “Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante -a competência textual- que se distingue da competência frasal ou linguística [...]” (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 18).

Tal concepção é, para a pesquisa que levantamos, de ordem crucial, uma vez que cada elemento responsável pela coesão aqui explanada não se explica em si, de forma isolada, mas sim buscamos evidenciar o quão relevante ele se torna para construir os efeitos de sentido do texto como um todo. Ainda segundo a gramática de texto, pontua-se:

É interessante ressaltar aqui que o projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, **se uma sequência linguística é, ou não um texto bem formado**. Esse conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual. (BENTES, 2005, p. 265, grifos nossos).

Diante de tais intentos tão amplos, a gramática de texto também incorreu em limitações. Em primeiro plano, devido à ambição de propor uma teoria de regras que explicassem todos os textos possíveis numa língua, e, por outro lado, por não conseguir tratar de forma homogênea a todos os fenômenos estudados. Assim, houve uma considerável mudança de questão, saindo da preocupação de descrever a competência textual de usuários idealizados da língua, a linguística adotou a elaboração de uma *teoria do texto*, cujo estudo privilegiasse a construção, o funcionamento e a compreensão quando estivesse em uso (BENTES, 2005, p. 265).

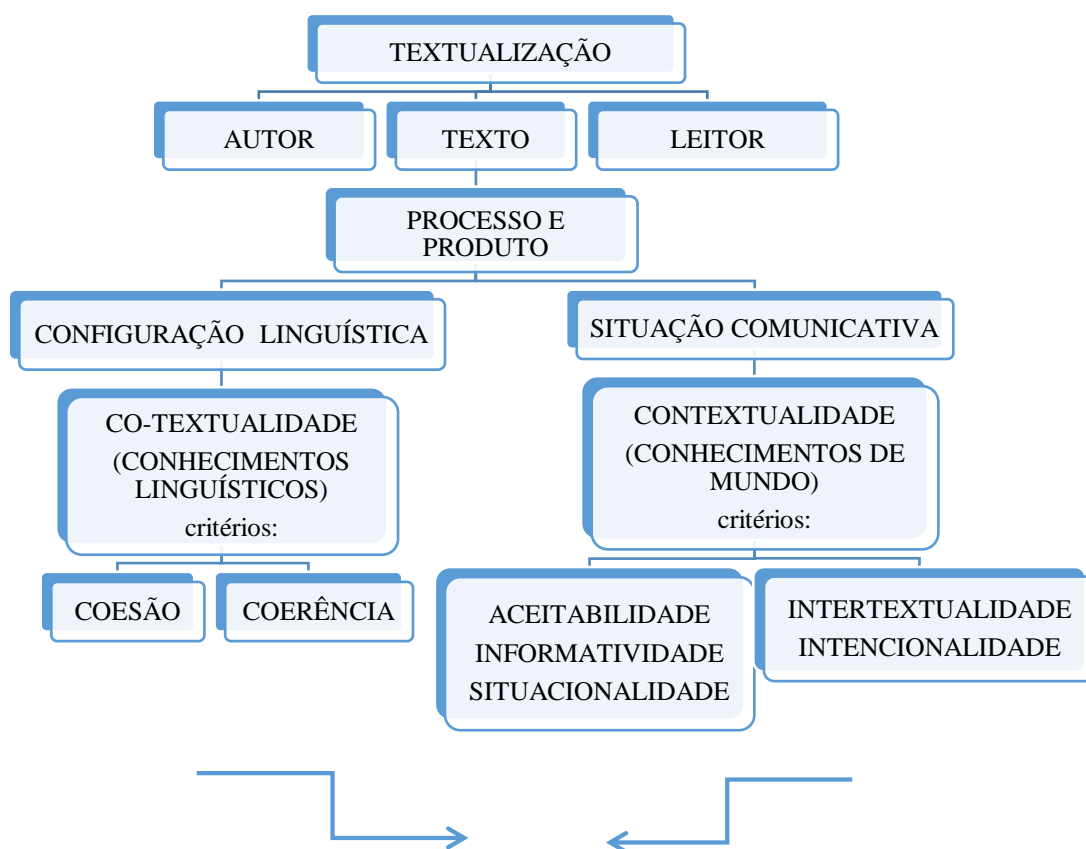
No terceiro momento, o da *análise de textos*, de acordo com Fávero e Koch (2012, p. 20) “[...] adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Assim, chegamos, diante do que fora apresentado no percurso da Linguística de texto, a uma concepção que muito nos interessa na postura que pretendemos adotar para a proposta de ensino apresentada.

Nessa fase da Linguística de texto vale respaldarmo-nos com Marcuschi (2008) quanto à importância da noção de textualidade, à qual dedicaremos um espaço específico na pesquisa. Por ora, evidenciamos o quanto diversas ideias mudaram o cenário da língua, uma vez que agora ela é estudada dentro de um dado contexto comunicativo. Além disso, o próprio texto passa a ser concebido como um processo, e não mais como produto preso a uma unidade formal e abstrata (BENTES, 2005, p. 266).

Portanto, uma vez que passou por tantas ampliações de seu objeto, a Linguística de texto admite, atualmente, seu caráter multidisciplinar, dinâmico, funcional e processual (MARCUSCHI, 2008). E é com essa abordagem mais reflexiva da Linguística de texto diante do objeto do texto que nos lançamos ao estudo dos critérios da textualização.

1.2 Os critérios da textualização

Por priorizarmos o ensino dos aspectos linguísticos tendo por base o texto, cabe a evidência do que se tem discutido acerca dos critérios de textualização ou textualidade², entre os quais a coesão faz parte. Primeiramente discutidos por Beaugrande e Dressler (1981), os critérios *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade* referem-se ao trabalho com o texto para além dos fenômenos estritamente linguísticos, pois deve-se considerá-lo como uma realização linguística, como evento comunicativo de proposta de sentido feita pela interação entre ele e seu leitor/ouvinte. Como se observa na esquematização a seguir:



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 96

² Acerca da nomenclatura, Marcuschi (2008) opta pelo título de “Critérios de textualização”, embora também o faça com o termo textualidade. Costa Val (2004) esclarece que o termo textualidade teve uma redefinição proposta por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981. Eles o definiam como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma mera sequência de frases ou palavras. O próprio Beaugrande veio recentemente reavaliar a definição, para que não se perdesse a relação tão próxima entre a textualidade e o processo de “textualização”.

Mesmo acompanhando a reflexão que circunda os sete princípios, consideramos algumas ressalvas importantes, a começar pelo teor estanque, uma vez que o trabalho com o texto prescinde que o mesmo esteja aberto a quaisquer outros fatores, além disso, alguns critérios são redundantes. Há se de advertir ainda, que esses critérios não constituem princípios de formação textual, mas sim de produção de sentido, sobretudo porque a ausência de um ou outro não impossibilita a existência de um texto. (MARCUSCHI, 2008).

Por mais que nos dediquemos a aspectos linguísticos, centrados na coesão, partimos da concepção evidente de que eles não operam sozinhos no texto, e não encerram todas as potencialidades da textualização. Por isso cabem-nos alguns breves comentários.

Acerca da *coerência*, a consideramos como o critério responsável por fazer com que um texto produza sentido, conforme a definição proposta por Koch e Travaglia (1996, p. 45):

[...] é a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.) permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma **unidade significativa global**. Portanto, é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade [...]. (grifos nossos).

Em consonância com essa ideia, a coerência se estabelece por meio de relações globais do texto e propicia a continuidade de sentido, unindo os próprios tópicos discursivos, ainda que não sejam explicitamente visíveis na superfície, se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas, entre outras. Refuta-se ainda que a coerência se dê propriamente na relação semântica entre os enunciados, pois se estrutura sim entre os enunciados e o conhecimento pessoal do enunciador (MARCUSCHI, 2008). Da mesma forma, acrescenta Cavalcante (2013) que a coerência, hoje, é vista não apenas sob a ótica da unidade semântica, mas, sobretudo, pelas inferências que precisam ser feitas na construção dos sentidos.

Também Koch e Travaglia (1996) quando fazem alusão a estudos de Van Dijk e Kintsch (1993), abordam alguns tipos de coerência como a *semântica*, *sintática*, *estilística* e *pragmática*. A *coerência semântica* “se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo” (p. 37); A *coerência sintática* “se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como,

por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos, etc.” (p. 37). Na *coerência estilística*, identifica-se que os usuários da língua a configuram de acordo com um mesmo estilo ou registro linguístico (p. 38).

A *coerência pragmática* concebe o texto como uma sequência de atos de fala, os quais “são relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma *dada situação comunicativa*. Caso contrário temos incoerência” (p. 39). Ou seja, um único fator dos estudos de Breaugrande e Dressler, a coerência, representa, para outros autores mais um universo de categorias e funções dentro do campo linguístico.

A título de ilustração, vejamos um trecho da escrita do “aluno B” a respeito da pergunta “Para você, o que deve ser prioridade para o Brasil?”

Exemplo 3

“O que é ter prioridade no Brasil? Na verdade quem tem prioridade no Brasil é aqueles que tem grande poder ex. Quem tem muito dinheiro [...]”

(Aluno B, 9º ano)³

Entre inúmeros outros pontos a serem visualizados no domínio da textualização do texto do aluno, observamos que a falta de conhecimento semântico do termo “prioridade” gerou uma possível incoerência diante da proposta da professora, visto que esta perguntou-lhe sobre prioridade, aquilo que é mais importante, enquanto o aluno entendeu prioridade como propriedade, no sentido de posse ou pertencimento. Não se trata de, na hipótese em questão, negar a presença de outros fatores da textualidade, pois nos demais o aluno manteve-se coerente com a proposta, e isso deve ser levado em consideração na visão do professor.

Um outro critério, o da *intencionalidade*, importante de ser mencionado, refere-se ao que o produtor do texto pretende com sua produção. Esse dado toca diretamente na análise, inclusive, da coerência, basta citarmos o exemplo lembrado por Breaugrande (1997, p. 14 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 126) da lista telefônica, uma vez que a “ausência” de conectores faz parte da intenção da própria companhia telefônica que a produziu. Por outro lado, esse critério compreende também uma *aceitabilidade* por parte de quem recebe o texto, interpretando-o e

³ Texto do aluno B, 9º ano, Colégio Estadual Sílvia Romero. A atividade em questão pedia interpretação acerca da charge de Rogério Bonifácio (anexo 01). Não houve correção de ordem gramatical na produção do aluno.

conferindo-lhe sentido. Ainda que uma dada sequência possa apresentar desvios, do ponto de vista da gramática, ou enunciados mal formulados, a existência de um contexto que os justifiquem garante ao texto sua aceitabilidade.

No que compete a *situacionalidade*, observamos que esse critério orienta a interpretação, atrelando o texto ao seu contexto social, cultural, de ambiente, etc., bem como a sua própria produção. Esses quesitos da situação são, inclusive, determinados. Aliás, Marcuschi (2008, p. 129) admite que a propriedade desse critério seja supérflua, uma vez que todo sentido é situado, daí ele ser redundante e sem existência autônoma. Já quando se refere à *intertextualidade*, o autor confere esse critério como atuante em toda espécie de texto, assim, “um discurso se remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito.” (MARCUSCHI, 2008, p. 131).

Por fim, entender a textualidade toca no critério da *informatividade*, cujo conceito é tão evidente quanto complexo. Ninguém produz um texto para nada dizer, embora, por outro lado, existam textos sem informação, como uma ofensa ou um xingamento, o que torna esse critério um tanto vago. Assim, expostos os critérios, partimos para um olhar mais didático que os explore de maneira mais ilustrativa.

1.3 O texto sob o enfoque da perspectiva sociocognitiva interacional

Conforme visto, a linguística de texto passou a assumir uma tendência sociocognitiva e interacional da linguagem o que significa dizer que as atividades de leitura e compreensão de texto associam-se à ativação de conhecimentos prévios, ligando o tratamento com o texto a aspectos sociocognitivos (KOCH e ELIAS, 2008). Ora, por muito se tem visto o trabalho com as questões textuais esgotando-se em costumeiras análises morfossintáticas de palavras e frases feitas. Por essa razão, nos incluímos no movimento funcionalista, que atrela os aspectos linguísticos a outros fatores como o contexto de uso, a cultura, a sociedade, a interação e a visão cognitiva (MASCUSCHI, 2008).

Essa tendência veio crescendo dos anos 80 do século XX até os dias atuais e diversificou-se: “É assim que ouvimos denominações bastante variadas para as análises, tais como, *sociointerativa*, *sociodiscursiva*, *socioconstrutiva*, *sociocognitiva* e assim por diante. Trata-se de introduzir, nos estudos da linguagem o aspecto *social* (entenda-se: interacional) de ângulos diversos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 16). Ou seja, buscamos assegurar à proposta didática um perfil contextualizado e em funcionamento que contemple o estudo do texto de

forma mais completa. Dessa forma, inserimo-nos aos princípios da linguística enunciativa, a qual associa-se aos ideais de Bakhtin acerca da língua:

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da **interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo** que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2006, p. 116, grifos nossos).

Encarar a linguagem e, por conseguinte, o texto, como um elemento social, nos pressiona a sair dos limites textuais, não para ignorá-los, mas para associá-los aos fatores de sentido que cada unidade é capaz de carregar. Afinal, cada texto existe para extrapolar-se e chegar a outrem, num ato dialógico. Melhor sintetiza Marcuschi: “[...] toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém.” (MARCUSCHI, 2008, p. 20). E, justificando esse enredo para a relevância do nosso trabalho, reiteramos que todo o uso e funcionamento significativo da linguagem acontece nos *textos* e nos *discursos*, os quais são produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas à vida social dos indivíduos que interagem na comunicação. (MARCUSCHI, 2008).

Nessa orientação para o texto, buscamos vê-lo como algo vivo e em estado de funcionamento e toda a prática de ensino deve considerar esse princípio. Ao discutir o termo *texto*, Koch (2014) expõe que os textos representam a atividade verbal do ser social usada para alcançar um fim social. Dessa forma, não pretendemos isolar a nossa análise apenas nos elementos coesivos cotextuais, buscamos entender o texto como uma unidade de linguagem dotada de sentido, usado em nome de um propósito comunicativo, que visa a um público, numa dada situação de comunicação, situado numa específica época e cultura em que interagem os participantes da enunciação (CAVALCANTE, 2013).

Aliar o contexto no estudo do texto tornou-se indispensável para a configuração da coerência textual, como completa Koch e Elias (2008, p. 63) “o contexto engloba não só o cotexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”. Este, segundo as autoras, resume os demais, abordando conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, estilístico, intertextual e da situação comunicativa, entre outros.

Com o isolamento do ensino de Língua Portuguesa na gramática, e sem o uso do texto na sala de aula, fica a concepção de que é normal o ensino por meio de frases isoladas e entrecortadas, sem intenção comunicativa, ou propósito definido. Sem tais nortes a metodologia de ensino atual continua formando estudantes com diversas limitações acerca da produção de texto. Acerca disso Carvalho (2002) acrescenta:

Considera-se que o texto não é uma manifestação puramente linguística, ele é uma manifestação concreta que se dá entre interlocutores dentro de um contexto situacional. A produção de coerência dos textos não depende só dos fatores intrínsecos ao objeto escrito, mas dos esquemas, dos conhecimentos, da intencionalidade daqueles que interagem com este objeto. Os fatores gramaticais demonstraram-se insuficientes para explicar o funcionamento do texto. (CARVALHO, 2002, p. 73).

Assim, quanto ao conceito de texto que adotamos no nosso trabalho, os autores remetidos apontam para algumas questões comuns. Primeiramente, não o consideram como uma manifestação puramente linguística, associam-no às condições de produção, aos interlocutores, ao contexto situacional, à interação comunicativa, entre outros. Por fim, expomos o conceito de texto para Koch e Travaglia (1996, p. 8), segundo os quais:

[...] o texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão.

Portanto, a noção do conceito de texto passou por inúmeras fases e ainda então nos questionamos acerca do que deveria ter um texto para ser considerado como tal, ainda assim, tê-lo como objeto na aula é condição indispensável para garantir o efetivo ensino.

1.4 Considerações parciais

Com o fim de atrelarmos as reflexões teóricas até então levantadas com a ação prática dos professores em sala de aula, tecemos algumas considerações importantes. Primeiramente, seja em termos de leitura, seja em se tratando de escrita, aplicar os princípios da Linguística de texto significa um novo olhar para o texto, sobretudo por reconhecer que a escolha dos elementos linguísticos deve estar em função do efeito de sentido que se quer atrelar, e não do padrão do certo/errado tão comum na gramática. Além disso, a concepção de texto passou de

produto para processo, alertando-nos para evitarmos seu uso de forma isolada ou desfragmentada. Uma vez que nosso trabalho fundamenta-se na coesão, contemplada no capítulo seguinte, importa-nos vê-la a partir desse amadurecimento proporcionado pela Linguística de texto.

Em segundo lugar, no espaço em que discutimos os critérios da textualidade, esperamos contribuir com o professor quando da correção que faz diante da escrita do aluno. A prática recorrente tem sido a da correção do plano linguístico, ou seja, privilegiando o “acerto” do aluno diante da ortografia, da sintaxe etc. É importante reconhecer que muitas vezes a escrita do aluno atinge, em algum grau, os critérios *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade*. É válido como norte ao professor que ele pense nesses critérios para aproveitar as potencialidades do aluno, e, da mesma forma, compreender as suas limitações.

Por fim, este capítulo pontuou o enfoque sociocognitivo interacional para o trabalho com o texto em sala de aula, o que significa associá-lo ao contexto sociocognitivo do aluno. Desse modo, é importante investir numa postura ativa do leitor, diga-se, o aluno, fazendo com ele o levantamento de hipóteses, a fim de preencher as lacunas, que, porventura o texto possa ter. Com o princípio da economia textual, ou seja, que exclui aquilo que possa parecer redundante, é interessante que o produtor consiga equilibrar os conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e o que deve, de fato, aparecer na superfície do texto. Como visto, a atividade de leitura e produção está intimamente ligada com o fator contextual, que é social e cognitivo.

Sem tais nortes, não seria possível apresentar o capítulo seguinte dessa dissertação, que contemplará a coesão. Afinal, para compreender a tessitura do texto como propomos, em seus aspectos de progressão e sequenciação, é crucial que todas essas reflexões sejam levadas em consideração.

2. A COESÃO TEXTUAL

Conforme anunciamos, a coesão textual é um dos principais objetos da Linguística de texto e está intimamente ligada à própria noção de texto. Este, por sua vez, deve estar atrelado a um sentido global, o que nos leva à concepção de que frases isoladas, sem unidade, ou fragmentos aleatórios de palavras não chegam a se constituírem textos.

Grande parte dos pesquisadores aqui levantados faz remissão aos estudos de Halliday e Hassan (1976), os quais defendem: “[...] a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado, a não ser por recurso a outro”. (HALLIDAY; HASAN, 1976, *apud* KOCH, 2013, p. 16). Esse entendimento da coesão a insere no nível semântico, e, por isso também no léxico e gramatical, em que as relações de sentido ocorrem por meio de ligações que uma sentença faz com o que veio antes no texto, estabelecendo sua tessitura.

Por meio de uma análise dos livros didáticos do ensino fundamental, vê-se a pouca importância dada à coesão textual (ANTUNES, 2005). Os materiais disponíveis comumente não deixam claro de que forma ela orienta a formação textual e acabam apresentando-a apenas no ensino das conjunções e dos pronomes. Sem cairmos também numa noção equivocada de precisão conceitual, elencamos aqui os principais esclarecimentos que os estudiosos da questão já elucidaram a respeito.

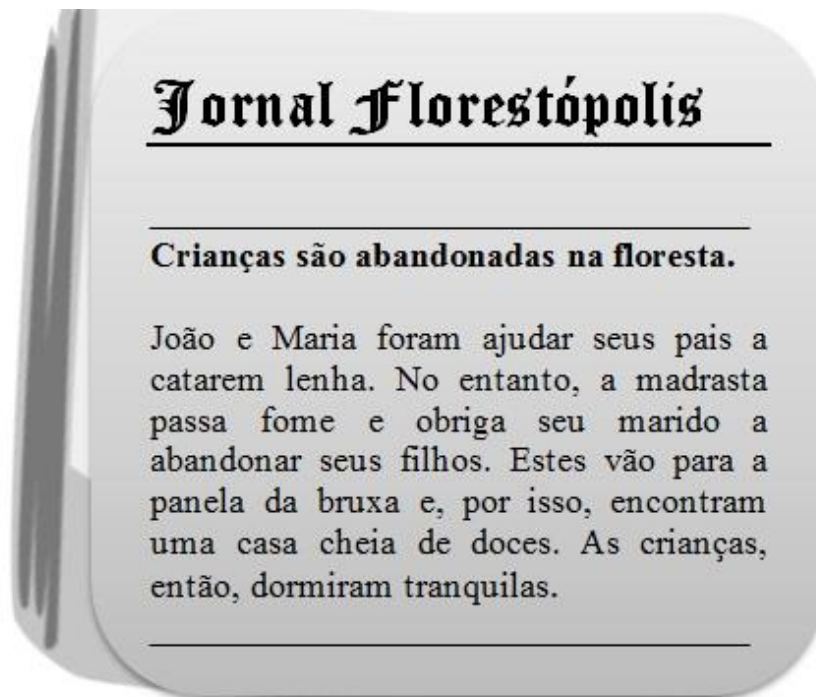
Para Marcuschi (2008) a coesão ultrapassa os princípios sintáticos, pois é responsável por transmitir conhecimentos e sentidos, além disso, representa um dos principais critérios da textualidade, como já expomos anteriormente. Não se trata, conforme adverte o autor, de ver a coesão como uma espécie de gramática de texto, como acontecia na gramática de frases, uma vez que é possível a existência de enunciados bem construídos que não formem um todo lógico se reunidos. Afinal, o comportamento linguístico de um texto dependerá, entre vários outros fatores, também do gênero que ele representa.

Para fundamentarmos nossa análise quanto à coesão, vejamos abaixo o texto presente no gênero folheto de propaganda e no gênero notícia abaixo:

Exemplo 04



Exemplo 05



Observamos no exemplo 04 a ausência de conectores que possibilitem a manifestação da coesão por meio de marcas linguísticas. No entanto, o sentido do enunciado pode ser veiculado graças à sequência de fatos envolvidos na divulgação da peça teatral e, por isso, podendo ser recuperado por meio do nível semântico ou cognitivo. Assim, a ligação entre os

termos se faz com sucesso. Aliás, esse tipo de narrativa sem coesão aparente no cotexto é própria da linguagem que busca chamar a atenção, descrevendo a cena do acontecimento em recortes isolados, mas coerentes. Já no exemplo 05, embora haja recursos coesivos na superfície do cotexto, com diversos conectores, o sentido da notícia é extremamente prejudicado, por isso não é possível identificar a textualidade da sequência, o que inviabiliza a coerência do fato descrito. Por essa evidência, entendemos que a coesão é um fator que deve estar em função do efeito de sentido que se deseja dar à continuidade do texto.

Conforme o entendimento de Irandé Antunes (2005) a coesão refere-se a um grupo de mecanismos que assinalam determinadas relações de sentido entre enunciados ou parte de enunciados, os quais garantem a tessitura do texto. Em síntese, “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (p. 47). Além disso, a autora acrescenta:

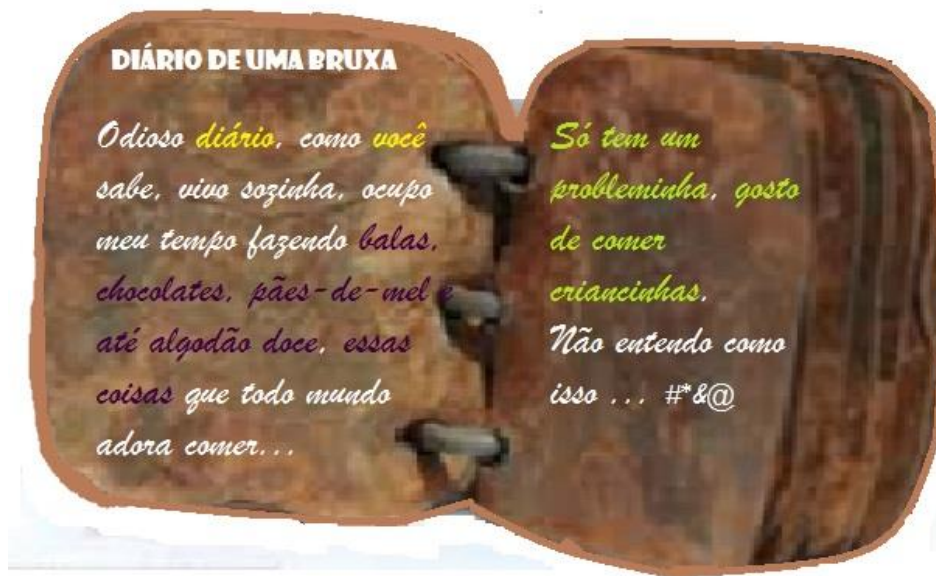
Em suma, a coesão ultrapassa a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras ou frases. Os diversos tipos de recursos coesivos, pelos quais se espera que haja a necessária continuidade e articulação das subpartes, têm de estar em interação e vinculados a sentidos globais e a intenções comunicativas, o que, de fato, dará ao ‘texto’ o estatuto de sua unidade. (ANTUNES, 2005, p.139).

Pelo norte da importância da rede semântica que realiza a coesão textual, vale sublinhar ainda:

A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras ou de frases não constitui um texto encontra um de seus fundamentos da propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes, ou a propriedade de que os elementos linguísticos, no texto, estão veiculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. (ANTUNES, 2009, p. 78).

Esse laço que uma unidade pode fazer com outra, antecedente ou subsequente, pode ser melhor observado no texto abaixo:

Exemplo 06:



Notamos no texto da bruxa alguns elementos próprios da coesão, como a *referência pronominal*, de forma *endofórica* nas cores lilás e verde, pois “essas coisas” que a bruxa se refere são os tipos de doces já mencionados, numa relação *anafórica*, por estar retomando um trecho já apresentado; e numa relação *catafórica* quando ela insere uma unidade projetiva, ou seja, anuncia que tem um probleminha e só posteriormente explica do que se trata. Há ainda uma ocorrência *exofórica*, a qual se utiliza de elementos externos ao texto, no caso dentro da cor amarela, o próprio diário para quem a bruxa se dirige, retomado pelo “você”.

Ainda que tenhamos como fito um estudo da coesão do texto, reiteramos que ela representa um dos aspectos da textualidade, não o único e não obrigatório para o efeito de sentido, visto que “[...] o cálculo de sentido de um texto, estabelecendo sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas esta não é uma condição necessária” (KOCH E TRAVAGLIA, 1996, p.15). Para se estabelecer a coerência, portanto, a coesão é um dos elementos, e não o único e fundamental necessário para construí-la (conforme visto no exemplo 04).

Em razão da função que a coesão ocupa diante da textualidade, reconhecemos junto a Koch (2013) e Marcuschi (2008) a existência de duas possibilidades de se estabelecer a coesão, uma por recursos de referenciação e outra por recursos de sequenciação. Quanto à primeira, referencial, trata-se da remissão que um componente da superfície textual faz de outro componente, garantindo um elo para o texto; já em se tratando da segunda forma de coesão, a

sequencial, refere-se aos procedimentos linguísticos que realizam no texto uma sucessão contínua. Detemo-nos na análise desses recursos a seguir.

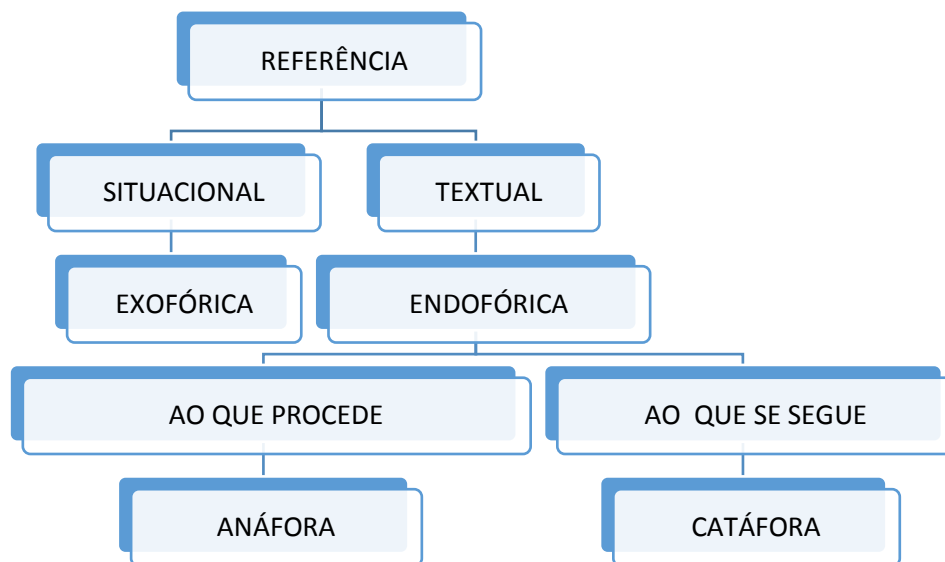
2.1 A coesão referencial

Acerca da nomenclatura adotada no trabalho, é válido um esclarecimento: a noção de *referência* é também discutida em âmbito filosófico, que abrange desde a ligação entre as palavras e o mundo até a concepção de verdade no discurso, mas em se tratando deste estudo, ainda que tenhamos ciência da amplitude filosófica do termo, não nos voltaremos a ele com esse viés. Uma vez que aliamos nosso estudo a uma proposta didática que tem como público o ensino fundamental, consideramos que não seria adequado tocar na complexidade do termo. Assim, para fins de didatismo e cunho prático, faremos menção à “referência” especialmente dentro do universo linguístico, à qual denominaremos junto a Koch (2013) e Marcuschi (2008), de “coesão referencial”.

Para que um texto seja interpretado semanticamente, é preciso que se faça algumas retomadas, isto é, o sentido de um dado elemento pode não estar isolado nele mesmo e sim centrar-se na ligação que faz com outro termo. Esse processo, então, trata-se de usar um componente da superfície textual com o papel de referente de outro elemento também contido, ou inferido, no/pelo universo textual (KOCH, 2013). Em outros termos, a coesão referencial cuida das “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes [...]” (KOCH e ELIAS, 2008, P. 122).

Conforme já anunciamos, quando a referência se faz com remissão a algum elemento de fora do texto é dita *exofórica/situacional*, já quando o elemento faz referência a componentes de dentro do texto, é chamada *endofórica/textual*. Quando o referente aparece antes do item coesivo ocorre a *anáfora*, quando aparece depois, ocorre a *catáfora*, como demonstrou o exemplo 06 já analisado.

Quanto a tais questões, Koch explana a seguinte esquematização:



Fonte: KOCH, 2013, p.19

No que se refere à tipologia, há de se pontuar que a noção de referência está a ser substituída pela de referenciação, devido ao processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso no texto. À medida que fazemos referência, inserimos, inevitavelmente, a nossa percepção de mundo, social, de crença, de valores, no interior do texto por meio dos “referentes”. Aliás, reintroduzir um elemento por meio de um referente, não se trata apenas de inserir esse novo elemento, mas de introduzir um jogo de sentido, de um trabalho cognitivo, construído ao longo do próprio texto.

Acerca disso Cavalcante (2013, p. 98) esclarece:

[...] o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. [...] Então, podemos dizer que referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais.

Como visto, o *referente* é o objeto do discurso, cuja menção pode ser necessária inúmeras vezes no texto e, para tanto, o produtor pode fazer uso das *expressões referenciais* que são recursos linguísticos que representam os referentes no cotexto. Essa é a cadeia de

referenciação comentada por Cavalcante. Para uma melhor explanação desse processo de referenciações e retomadas, visualizemos o gênero entrevista abaixo:

Exemplo 07

JOÃO E MARIA PERDIDOS NA FLORESTA

REPÓRTER- A senhora é acusada de abandonar **dois menores incapazes** na floresta, como explica esse fato?

MADRASTA- Eu não queria deixa-**los**. Eu sempre amei **meus enteados**! **Os pequenos** sempre foram **nosso maior tesouro**!

REPÓRTER- E como era seu relacionamento com **as crianças**?

MADRASTA- **A menina** sempre foi mais quietinha, enquanto **o irmão** mais impulsivo, **ambos**, porém muito espertos. Acontece que **eles** comiam demais!! Uma vez fiz dez cestas de pães para vender e **os dois** devoraram tudo! Mas aí vieram tempos ruins e quando ficamos sem dinheiro **os pobrezinhos** passavam fome! [...]

No trecho da entrevista, observa-se o referente “João e Maria”, dos quais já sabemos serem os personagens do conto utilizado nesta análise. Há, na entrevista, pelo menos doze expressões referenciais diferentes para se **referir** aos enteados (“dois menores incapazes”, “deixá-*los*”, “meus enteados”, “os pequenos”, “nosso maior tesouro”, “as crianças”, “a menina - o irmão”, “ambos”, “eles”, “os dois”, “os pobrezinhos”), entretanto, tais usos não constam no texto com mera função de evitar repetição, muito mais que isso, os referentes alimentam a argumentação da madrastra ao se defender por meio do universo textual, e só nesse universo os termos “pobrezinhos” e “tesouro”, por exemplo, serviriam para designar os mesmos elementos. A referenciação constitui, portanto, uma cadeia de saber, alimentada pelo próprio texto, e dependente, por isso, de inferências feitas dentro da história.

Cavalcante (2013), fala acerca da importância do professor de língua evidenciar esse processo em sala de aula, algo tão importante para o ensino-aprendizagem. Quanto aos referentes, a autora completa:

Os referentes “jogam” em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação

argumentativa do texto [...]. Conhecer as estratégias de referenciação implica, portanto, compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência. (CAVALCANTE, 2013, p. 102).

Havemos de considerar ainda que não cabe à referenciação uma expressão fiel da realidade, inclusive porque consideramos a possibilidade de diferentes referentes repostando-se aos mesmos objetos. O que a referenciação faz, portanto, é cumprir o papel iminente da linguagem de construir uma versão acerca de um dado objeto, para tanto basta reportarmo-nos ao exemplo da ilustração anterior. Verificamos que a madrastra usa de inúmeras expressões referenciais para seus enteados, algumas nem sempre tão fieis à realidade, mas usadas em função de sua defesa na entrevista.

Quanto a esse aspecto, há uma ressalva proposta por Cavalcante (2013, p.105): “Na verdade, o processo de construção de referentes implica que, no fundo, o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas sim o de construir, por meio da linguagem, uma versão [...]”. No que diz respeito às estratégias de referenciação no exemplo da entrevista, vimos como o referente “enteados” são retomadas com diversas expressões referenciais, com maior ou menor grau na atribuição de valor. Assim, há no texto expressões referenciais aparentemente mais neutras (“eles”, “os dois”, “ambos”, etc.) e outras escolhidas de acordo com a intenção da madrastra em demonstrar seus sentimentos para com as crianças (“meus enteados”, “nosso maior tesouro”, “os pobrezinhos”, etc.). Fica exposto, então, como é comum que os referentes passem por mudanças ao longo do texto, o que depende das intenções do produtor, sejam elas argumentativas, poéticas, emotivas, etc.

Portanto, consideramos, junto aos autores pesquisados, que a referenciação está em função das propostas de interpretação de uma realidade, sem representá-la objetivamente. Esta noção de realidade, inclusive, é muito discutível, uma vez que a mesma não existe de forma estável, não é lógica, nem racional, como o senso comum quer defender (CAVALCANTE, 2013). Assim, por mais didáticos que busquemos ser, é importante não ignorar que há uma complexidade que envolve a referenciação, embora isso não nos impeça de abordar em sala de aula alguns processos que são visíveis na linguagem, como apresentamos a seguir, o exemplo das anáforas.

2.1.1 As anáforas

Entre os processos de referenciação, é muito importante evidenciarmos o caso da anáfora, do grego *anaphorein* significa *lembrar, repetir*. Para que um leitor encontre a coerência de um texto terá que realizar a ligação entre as várias novas informações semânticas lançadas pelo produtor. Este, por sua vez, realiza um equilíbrio entre a informação nova e a dada, ligando-as por meio de sinalizações linguísticas, isto é, realizando anáforas.

As *anáforas diretas*, ou correferenciais, ocorrem quando há expressões retomando referentes que já apareceram no cotexto (CAVALCANTE, 2013), conforme o exemplo abaixo (retirado do exemplo 07) em que o numeral “ambos” retoma os referentes já apresentados “João e Maria”:

Exemplo 08

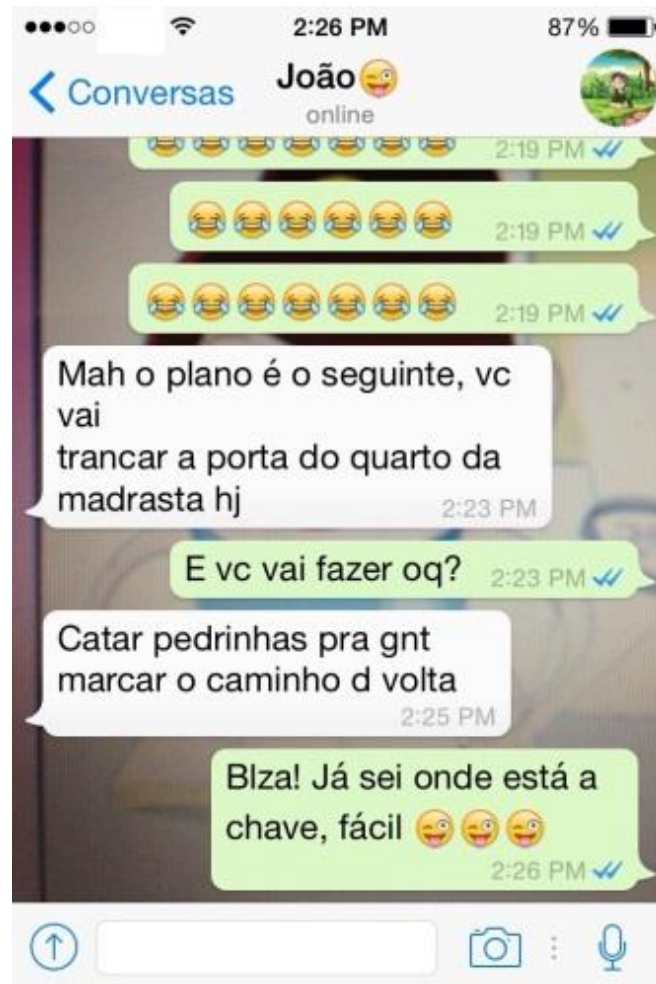
MADRASTA- A menina sempre foi mais quietinha, enquanto o irmão mais impulsivo, ambos, porém muito espertos.

A anáfora correferencial pode ocorrer por repetição, em que o mesmo referente aparece na progressão do texto; por elipse, quando esse referente fica subentendido, ou por substituição, em que se utilizam outros recursos léxicos-gramaticais para retomar o mesmo referente (MARQUES, 2009).

Já quanto às anáforas indiretas e associativas, por representarem casos mais sofisticados de remissão, estão mais ligadas à experiência ou astúcia do leitor para interpretá-las, daí alguns autores classificarem as anáforas também como um fenômeno de *memória*. Como o público a que se volta este trabalho é do ensino fundamental, reiteramos a importância de o professor investir, quando necessário, em algumas discussões prévias com os alunos, elevando o conhecimento acerca de dado tema antes de fazê-los identificar os processos anafóricos no texto.

Quanto à *anáfora indireta/associativa*, Conforme Koch e Elias (2008), trata-se da ausência de um termo do cotexto que seja o antecedente, de forma que o elemento que realiza a relação funciona como âncora, necessário à interpretação. Segundo Cavalcante (2004) as anáforas indiretas são consideradas continuidades referenciais sem retomada, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto.

Exemplo 09



Conforme observamos no diálogo de mensagens entre Maria e João, notamos que há alusão ao ato de “trancar a porta do quarto”, cuja retomada se faz no elemento “chave”, ou seja, a anáfora indireta/associativa realiza-se da inserção de um elemento novo que é tratado como se já fosse conhecido, de forma que o processo de referência é, portanto, implícito.

Já na *anáfora associativa/indireta* tem-se a introdução de um elemento novo, o qual pertence a outros elementos do texto como se fossem seus ingrediente. (KOCH e ELIAS, 2008). Visualizemos em outro exemplo:

Exemplo 10

ABAIXO-ASSINADO
PELA SINALIZAÇÃO DA FLORESTA

Exmo. Sr. Prefeito de Florestópolis
Marcelo Madeira

Nós, abaixo-assinados(as), vimos publicamente solidarizar-nos com as inúmeras pessoas que já se perderam na floresta em razão da falta de sinalização. Por isso, solicitamos que palmeiras, seringueiras, coqueiros, jequitibás, quaresmeiras, jacarandás, figueiras, ipês, jatobás, entre outras diversas árvores sejam catalogadas e sinalizadas, em nome da segurança e contra a ausência de logística da floresta.

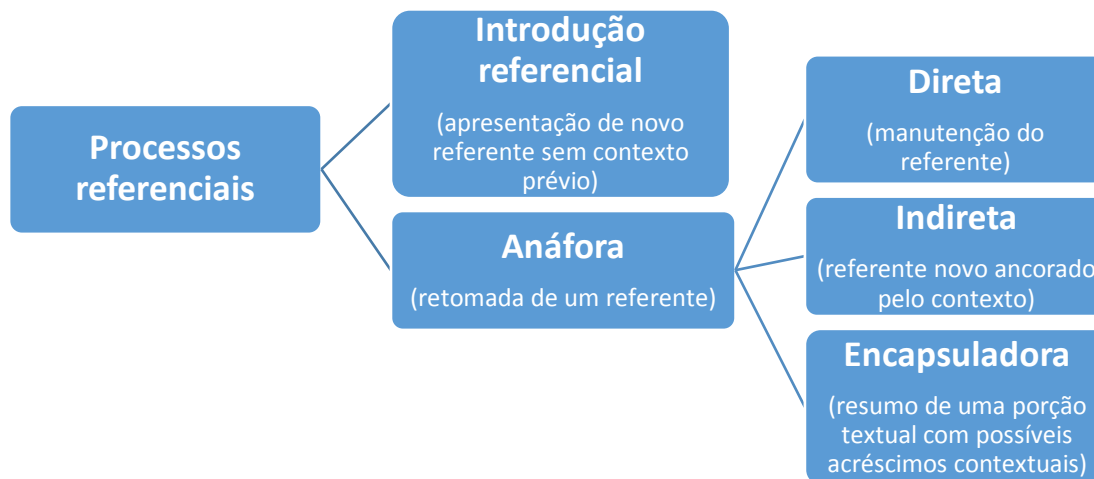
Assim, diante desse problema, lutamos para que o governo sinalize Florestópolis.

NOME	ASSINATURA	IDENTIFICAÇÃO

Nota-se que a associação entre o termo “floresta” e a sequência “palmeiras, seringueiras, coqueiros, jequitibás, quaresmeiras, jacarandás, figueiras, ipês, jatobás, entre outras diversas árvores” é de ordem semântico-discursiva, ou seja, o primeiro elemento não é exatamente um antecedente, mas sim funciona como âncora textual do conjunto de árvores disposto em seguida.

As *anáforas encapsuladoras*, ocorrem quando não há a retomada de uma expressão anterior explícita que se possa localizar facilmente no cotexto (CAVALCANTE, 2013). Tais anáforas ocorrem por meio de nominalizações, para que o texto possa sumarizar alguns segmentos já apresentados, transformando-os em objetos do discurso, que serão reiterados nos enunciados subsequentes. Ocorre que os segmentos retomados pelos encapsulamentos são de ordem abstrata, pois não nomeiam referentes próprios e sim elementos inespecíficos, o que vai exigir do leitor uma capacidade de interpretação mais avançada com estratégias cognitivas mais finas. No exemplo 10, a expressão em sublinhado verde “desse problema” retoma toda a discussão do parágrafo anterior do abaixo-assinado, onde se discutiu a falta de sinalização da cidade.

Para sintetizar o dito até então, expomos o quadro das estratégias de referenciação nos estudos de Cavalcante (2013):



Fonte: CAVALCANTE, 2013, p.127

Assim, pontuamos que as anáforas representam recursos complexos e ricos, sobretudo por estarem no plano do não-dito, além disso carregam um efeito de sentido que se desprende da âncora do cotexto para aproximar-se mais do conhecimento cognitivo do leitor. Em se tratando da proposta de material didático digital que dispomos, faz-se crucial o trabalho prévio em sala de aula da íntegra do texto do clássico “João e Maria”, uma vez que os alunos já estarão mais informados acerca dos trâmites da história e perceberão, com maior familiaridade, os recursos da coesão que fazemos análise.

Segundo o que já ressaltamos, a referenciação vai além dos tópicos aqui explanados e embora não tenhamos ignorado sua complexidade, também não deixamos seu estudo por completo inacessível ao aluno. Dessa forma, partimos então para uma análise acerca dos recursos de coesão sequencial possível nos textos.

3. A COESÃO SEQUENCIAL⁴

A construção de sentido de um texto muito está relacionada à ligação entre frases e parágrafos e aos processos linguísticos aplicados que agem justamente para essa finalidade. A coesão sequencial refere-se, desse modo, aos diversos tipos de recursos realizados pelo produtor para fazer o texto avançar (KOCH e ELIAS, 2008).

Importa-nos entender como funciona no texto esse processo coesivo, pois nele ocorre um *efeito de insistência* onde tudo aquilo que é dito ganha reforço na mente do leitor e contribui para levá-lo a estar de acordo com os argumentos apresentados. Assim, o que é dito fica ecoando no texto em razão do grau persuasivo que ele adquire por meio da forma como se construiu sua sequenciação (KOCH, 2009). Acerca desse tipo de coesão, os estudos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2008 e 2009) e Koch (2013), serviram de norte para a análise proposta no material de ensino. Em suma, Koch discorre:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2013, p.53)

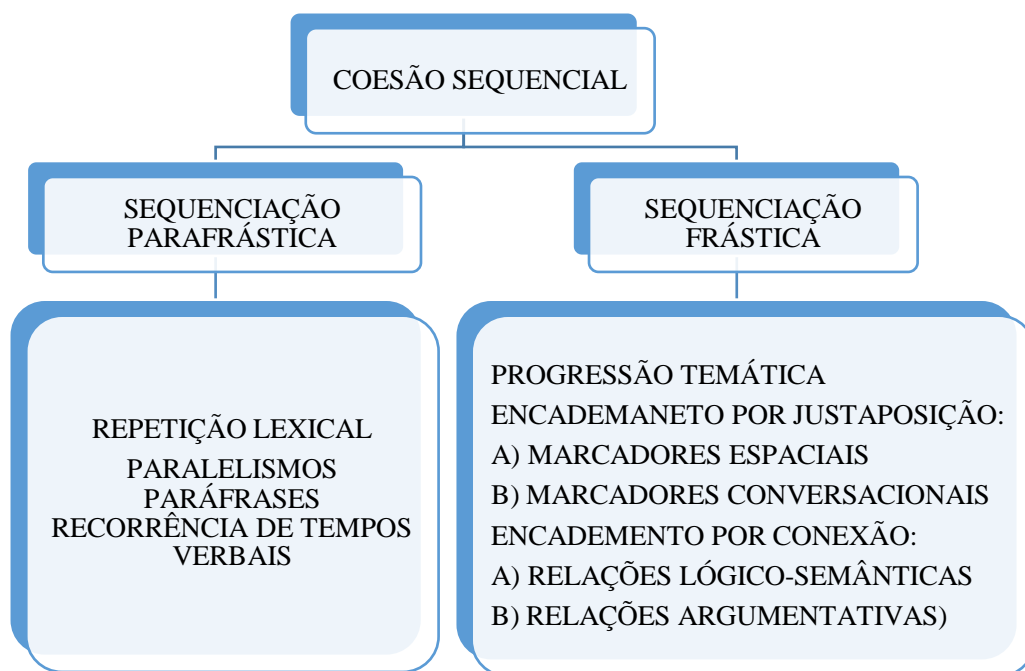
Os autores remetidos explicam que este tipo de coesão é estabelecido por meio da ligação entre elementos com recorrência e sem procedimento de recorrência estrita, daí sua nomenclatura *parafrástica*, à primeira, e *frástica*, à segunda.

Na *sequenciação com procedimento de recorrência* (parafrástica) o produtor faz uso de diversos recursos linguísticos para marcar o teor do seu texto, tais como: recorrência de termos, recorrência de estruturas (com paralelismo sintático ou semântico), recorrência de recursos fonológicos, recorrência de tempo e aspecto verbal. Já na *sequenciação sem procedimento de recorrência* (frástica), há o uso de recursos de encadeamento dos segmentos do texto, ou seja, exploram-se marcas linguísticas que sinalizam o tipo de relação que os enunciados estabelecem entre si, além de ordenarem a disposição das sequências textuais. Os recursos para esse tipo de coesão podem ser: procedimentos de manutenção temática, progressão temática (linear, com

⁴ No livro “A coesão textual” de Koch (2013; publicado primeiramente em 1990) o termo “sequencial” foi utilizado para designar um dos tipos de coesão. Já em suas publicações posteriores, vê-se a preferência pelo título “progressão sequencial”, embora não haja, a título de conteúdo, uma mudança na concepção de “sequenciação” como sendo um processo de coesão, razão pela qual optamos por considerar as duas tipologias (“coesão sequencial” e “sequenciação”) como equivalentes.

um tema constante, com tema derivado, por desenvolvimento de rema subdividido e com salto temático) e encadeamento (por justaposição ou conexão).

O quadro a seguir ilustra o estudo da coesão sequencial na visão de Marcuschi:



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 118

A fim de garantir a clareza do trabalho, apresentamos a partir de então, alguns trechos que exemplificam os processos coesivos explorados. Tendo em vista o intuito didático pelo qual nos orientamos, os trechos serão contextualizados com o conto “João e Maria” que dá suporte a este trabalho, embora não se comprometam tão fielmente com o enredo do clássico. Optamos pela continuidade da mesma temática e personagens, entretanto, levando a história a outras hipóteses de continuidade. Aliás, a mudança da dinâmica dos fatos da história representa uma brincadeira com a sequenciação dos textos, justamente o que propomos no “botão” de capítulos presente na plataforma digital.

Diante de textos como esse, a prática comum é a da total rejeição, em que a repetição é vista como erro, todavia, não se identifica no exemplo acima um texto incoerente, aliás, dado o esforço que o produtor fez pela coerência é que houve tantas registros para a palavra *criança*. Casos de repetições não funcionais podem ser aprimorados por meio de uma posterior retextualização em que a substituição de alguns termos evitaria a prolixidade. Cabe ressaltar que a grande função da repetição, conforme Antunes (2005), é a de marcar a continuidade do tema que está em foco, o que desde a manchete da notícia já estava evidente. Tendo ciência disso, o professor poderia aproveitar mais a ocorrência da repetição e mostrar ao aluno as suas várias outras funções, como marcar a ênfase, o contraste, a correção, etc. e reforçar os efeitos de sentido desejáveis ao texto, como se pode identificar no exemplo a seguir:

Exemplo 12

...Como eram muito pobres, faltava alimento para todos, por isso a madrasta deixava as crianças com fome e mesmo quando sobrava comida ela **mentia, mentia, mentia e mentia...**

Uma análise superficial reconheceria na sequência destacada uma mera repetição da palavra *mentia*, no entanto, é importante notar o efeito de ênfase para a mentira, artifício que é retórico no sentido de se destacar o quão mentirosa era a personagem da madrasta.

3.1.2 Paralelismo

Ocorre quando uma mesma estrutura sintática se repete com diferentes itens lexicais (KOCH, 2008). Nesse tipo de recurso, o valor semântico vai alterando-se, embora permaneça com a mesma coordenação de segmentos sintáticos, um uso que é muito mais de ordem estilística do que de norma gramatical. Além disso, sua função coesiva se estabelece justamente pela simetria da estrutura que por si só já é articuladora (ANTUNES, 2005). Esse tipo de progressão, portanto, é rico em sua função retórica, persuasiva e estilística, além de explorar efeitos sonoros e rítmicos, muito comum também na poesia.

Exemplo 13

...Como eram muito pobres, **faltava comida para a família, faltava escola para as crianças, faltava trabalho para o pai e faltava até ervas para as poções da madrasta...**

A narrativa explora o paralelismo sintático quando vai enumerar uma série de problemas, favorecendo o encadeamento de todas as informações lançadas em relação à carência que vivia a família do lenhador. Desse modo, nota-se o quanto este recurso é de ordem persuasiva.

3.1.3 Parafraseamento

A progressão do texto é construída pela repetição de um mesmo conteúdo por meio de estruturas diferentes, visando a um melhor entendimento e, assim, evitando incompreensões. Tais recorrências comumente levam a algum ajuste no conteúdo, reformulando-o e atribuindo-lhe alguma alteração (KOCH, 2008 e 2009). Para introduzir a paráfrase, faz-se uso de termos como *isto é*, *quer dizer*, *ou melhor*, *dizendo de outro modo...*, entre outros.

Tendo em vista a primazia da lógica e das ideias no texto, fazer uso de paralelismo semântico pode ser essencial. Quando o produtor percebe que seu texto encontra-se vago, ou subjetivo demais, fazer o ajustamento linguístico para se garantir o sentido desejado é crucial. Aliás, exatamente a quebra de paralelismo também é um recurso fino utilizado na literatura, na publicidade ou na argumentação, conferindo efeitos vários. Veja-se o efeito de chiste encontrado num perfil de usuário em redes sociais na internet.

Exemplo 14:

Meu nome é João, mas pode me chamar que eu vou.

No texto do perfil, vê-se que logo após a apresentação do nome, João dá a entender que vai sugerir outra forma para o chamarem, no entanto, ele quebra o paralelismo e insere algo inesperado, um auto convite para uma saída, gerando o humor do texto e garantindo-lhe estilo.

Vejamos um outro exemplo desse recurso coesivo:

Exemplo 15

A madrasta sempre dizia baixinho às crianças temendo que seu marido a ouvisse:

- Vou fazer um feitiço e transformá-los em sapos!!

Mas uma certa vez o lenhador a ouviu e muito furioso pediu-lhe que repetisse a fala. Assim, ela gaguejou:

- **Quis dizer**, vou transformá-los em crianças bem educadas...

Mais uma vez o marido zangou-se e perguntou-lhe se ele havia educado mal os seus filhos, então ela se corrigiu novamente:

- **Isto é**, eu... **eu disse** às crianças que vou transformar a casa delas num lar, **ou seja**, nunca vou deixar que nada falte aos meus pest..., **digo**, aos meus pequeninos.

No exemplo em questão, a madrasta utiliza-se das expressões explicativas “quer dizer”, “isto é”, “eu disse”, “ou seja” e “digo” para ir refazendo sua fala. É válido notar que as retificações feitas pela madrasta não realizam exatamente a função de se atingir a clareza no discurso, mas sim de refazê-lo, sobretudo porque ela vai acompanhando as reações manifestadas pelo lenhador e vê que suas palavras não o estão agradando. De qualquer sorte, ter como recurso o paralelismo semântico visa a um ajustamento, auxiliando, assim, a linguagem em sua precisão.

3.1.4 Recursos de ordem fonológica

São utilizados no texto por meio de entonação, rima, ritmo, metro, assonâncias, aliterações etc., ou seja, trata-se de recursos suprafragmentais com invariantes fonológicas (KOCH, 2008). Esse recurso é muito utilizado na linguagem literária, tanto na prosa quanto na poesia e pode gerar sentidos vários. A título de exemplificação, segue exemplo abaixo:

Exemplo 16:

Quando João e Maria iam à procura dos pedacinhos de pão cantavam:

Xô, xô passarinho xô

-Aqui estou eu e João

-Com as boas sementinhas

E os pedacinhos de pão.

Lá lá, la la la, la lá.

Fonte: “Coleção Disquinho” organizada por Braguinha⁷

No refrão da música nota-se a insistência do fonema /chê/ inicial, como também a presença da rima *João* com *pão*, e das palavras *passarinho*, *sementinhas*, *pedacinhos*. Quanto ao efeito de sentido reforçado por essa coesão ressalta-se que o gênero música é carregado de recursos de sonorização, para garantir expressividade, ornamentação e ênfase às palavras da letra.

2.1.5 Recorrência de tempos verbais

Para além do estudo dos verbos sob a perspectiva do emprego correto *x* emprego errado, o estudo sobre tempos verbais feito por Weinrich (1964, 1971 *apud* Koch, 2013), discute que a língua dispõe dos tempos verbais para realizar dado efeito de sentido específico no texto.

Há menção a três tipos de comportamento para o tempo verbal: a atitude comunicativa, a perspectiva e o relevo. A atitude comunicativa engloba o *mundo comentado*, cuja postura do leitor é conduzida para uma crítica ou reflexão (presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo), e o *mundo narrado* (pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito), em que há uma atitude receptiva relaxada por parte do leitor, sem exigir-lhe diretamente algum posicionamento (KOCH, 2009).

Quanto à perspectiva destaca-se que o presente é o tempo zero do mundo comentado, o tempo retrospectivo é feito pelo pretérito perfeito e o tempo prospectivo realiza-se pelo futuro do presente. Já no mundo narrado, há a ação de dois tempos-zero, o pretérito perfeito e o imperfeito, enquanto o pretérito mais que perfeito tem efeito retrospectivo e o futuro do pretérito tem função prospectiva (KOCH, 2013).

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RDPZZfDodkc&spfreload=10>. Acesso em 08/05/2015.

Por fim a presença do relevo indica se o texto está em primeiro ou segundo plano, isto é, se dada informação vai ser entendida como principal ou secundária, o que só acontece no mundo narrado, em língua portuguesa. Desse modo, o primeiro plano é indicado pelo pretérito perfeito e o segundo, pelo pretérito imperfeito (KOCH, 2013).

A título de ilustração, vejamos o próximo texto.

Exemplo 17

Sempre que **chegavam** a uma área estranha da floresta, a madrasta **mandava** que João e Maria **sentassem** ao lado de uma árvore para que ela fosse com o marido catar lenha. Feito isso, o lenhador e a mulher se **afastavam** deixando as crianças sozinhas, mas elas não se **preocupavam** por causa dos pedacinhos de pão que indicariam o caminho de volta.

...Quando eles **iam** à procura das migalhinhas, **tinham** dificuldade para encontrá-las e **observavam** cuidadosamente cada detalhe do caminho. De repente, eles **viram** quando um passarinho **cantou** perto de uns gravetos e **comeu** uma migalha de pão! **Foi** aí que eles perceberam a ausência das pistas para o caminho de volta!

A recorrência do mesmo tempo verbal no imperfeito do indicativo (*chegavam, mandava, afastavam, preocupavam, iam, tinham, observavam*) indica o segundo plano da narrativa, ou pano de fundo, que assinala a caracterização do espaço (área estranha da floresta; lado de uma árvore, etc.) e das personagens (João, Maria, madrasta e lenhador). Já quando ocorre a mudança do tempo verbal, do imperfeito para o perfeito do indicativo (*viram, cantou, comeu*), muda-se a perspectiva e o relevo, uma vez que se atinge o primeiro plano do relato, cuja função é marcar ação, fazendo a narrativa avançar. Assim, é válido notar que a ruptura na escolha de um tempo verbal recorrente no texto, serve como aviso ao leitor de que algo vai ocorrer, no exemplo visto, os personagens só então se deram conta de que estavam perdidos.

3.2 Sequenciação sem recorrência- frástica

Conforme já anunciamos na introdução deste tópico, a sequenciação frástica ocorre de forma mais direta, sem recorrência, isto é, a coesão advém da organização das sequências textuais por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por marcas linguísticas que estabelecem entre os enunciados do texto determinados tipos de relação (KOCH, 2013, p. 60).

Assim, vamos analisar nessa sessão procedimentos de: manutenção temática, progressão temática, progressão tópica e encadeamento.

3.2.1 Manutenção temática

Os mecanismos aqui utilizados estruturam-se a partir de um mesmo tema que sustenta a sequência textual, o que se consegue pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical, ou seja, a um mesmo conjunto de conhecimentos de mundo (KOCH, 2009).

A manutenção do tema no texto ativa os *frames*, cuja função é justamente a de evitar sentidos duplos e precisar melhor a interpretação que se pode chegar com o texto.

Um “frame” (quadro, esquema cognitivo) é ativado na memória do leitor/ouvinte, de modo que outros elementos do texto sejam interpretados dentro desse quadro, o que permite, por exemplo, desfazer ambiguidades e avançar perspectivas sobre o que deve vir em sequência no texto. (KOCH, 2008, p. 160).

Sendo assim, um frame vem de uma estrutura cognitiva interiorizada pelo falante, através do seu conhecimento de mundo. Essa ação dos frames contribui com a economia linguística e está atrelada à própria coerência de dado enunciado, sobretudo porque o produtor do texto tende a omitir os dados que parecerem óbvios ao seu interlocutor.

Exemplo 18

Após João e Maria se deliciarem com a **descoberta da casa** feita de doces, ouviram uma voz que dizia para **entrarem**. Lá estava uma senhorinha aparentemente muito feliz por **ter visitas**. Após **oferecer-lhes** mais doces, **convidou** as crianças para uma biblioteca de histórias infantis. Maria se encantou com **Cinderela, Rapunzel e Branca de Neve** e João se entusiasmou com os apuros passados pelos **três porquinhos** e por **Chapeuzinho Vermelho**. Enquanto **princesas** e **príncipes** encantavam a menina, João lembrava-se de **bruxas** e **lobos**... Só então se deu conta de onde estavam e da velhinha que os havia colocado naquela salinha!

Observamos a presença de pelo menos dois frames no texto. O primeiro ativa na memória do leitor/ouvinte o frame de uma *visita*, considerando que, na cultura em questão, o ato de convidar para entrar e oferecer algo para comer faça parte da experiência de mundo dos personagens da história, bem como de seus leitores. O segundo frame ativado pertence ao universo das *histórias infantis*, o qual se expande de maneiras diferentes entre os dois irmãos,

uma vez que Maria ativa os frames de príncipes e princesas, enquanto João ativa frames de bruxas e lobos. Vimos no texto o quanto é comum o uso do mesmo universo lexical para se estabelecerem os elos coesivos.

3.2.2 Progressão tema-rema

Considerando a importância desse recurso de coesão sequencial, enfatizam-se os benefícios quanto à compreensão e produção de textos, na medida em que auxiliam a informação, a qual deve ser inserida de forma equilibrada, numa dosagem em que não haja excesso de repetição nem ausência de continuidade.

Aqui importa observar como se comporta a relação tema-rema, isto é, há um elemento já conhecido pelo leitor (tema), seguido por algo novo que se diz a respeito dele (rema), assim, o tema é o tópico e o rema é o comentário.

Consideramos para fins de classificação, a progressão temática em suas subdivisões de acordo com Danes (1970, *apud* KOCH, 2008): progressão linear, com tema constante, temas derivados, rema subdividido e progressão tópica.

3.2.2.1 Progressão temática com tema constante

Nesse tipo de sequenciação o mesmo tema se mantém nos enunciados do texto. É um procedimento muito comum no tipo descritivo, pois, a cada novo enunciado, são acrescentadas mais informações. (KOCH, 2009).

Exemplo 19

As bruxas são conhecidas no imaginário popular como velhas narigudas, rabugentas e más. São criaturas detentoras de extremo conhecimento em magia negra e feitiço. Desde a Idade Média aparecem nas histórias infantis gerando medo e horror. Por tradição, são lembradas nas festas de halloween.

Numa melhor explanação:



Vê-se que o mesmo tema, *bruxas*, se mantém no texto sendo acrescentado por diversos remas. Para esse tipo de progressão, o conhecimento sobre o tema é crucial para fazer o texto evoluir.

3.2.2.2 Progressão linear

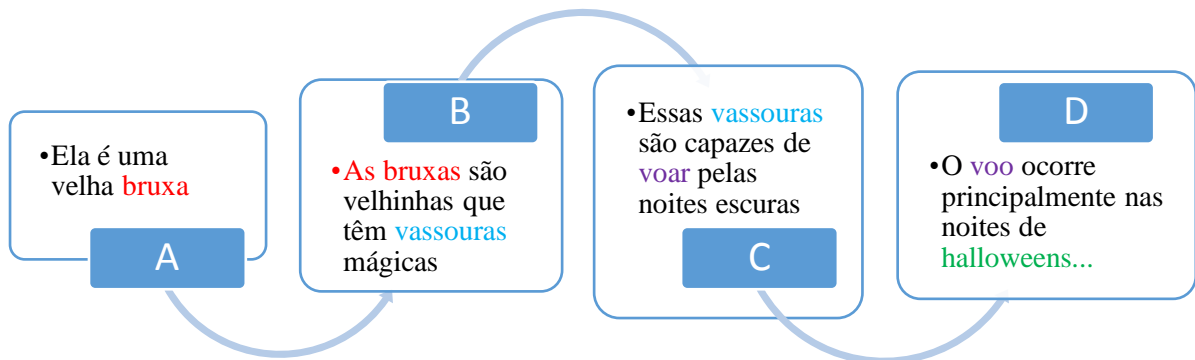
Ocorre quando o tema de uma sequência passa a rema de outra seguinte. (KOCH, 2008). Esse procedimento de coesão é bastante comum, além de garantir a fluência na cadeia de informação, auxiliam na clareza do tema abordado. Veja-se exemplo:

Exemplo 20

- Ela é uma velha **bruxa**. **As bruxas** são velhinhas que têm **vassouras mágicas**. Essas **vassouras** são capazes de **voar** pelas noites escuras. O **vo** ocorre principalmente nas noites de **halloweens**...

A sequência em questão vai tecendo informações sobre as bruxas, lançando dados sobre o assunto de forma gradativa – bruxas, vassouras, voos, halloweens-, contribuindo para equilibrar o fluxo das informações lançadas.

O Gráfico a seguir melhor demonstra a progressão:



É válido perceber a postura do produtor do texto ao dosar com maior cuidado a sequenciação, de forma que a ordem entre os temas e remas não aparece de forma aleatória. No esquema exposto - bruxa, vassoura, voo, halloweens- nos quadros A, B, C e D, se dispostos em outra ordem, resultaria num texto sem coerência.

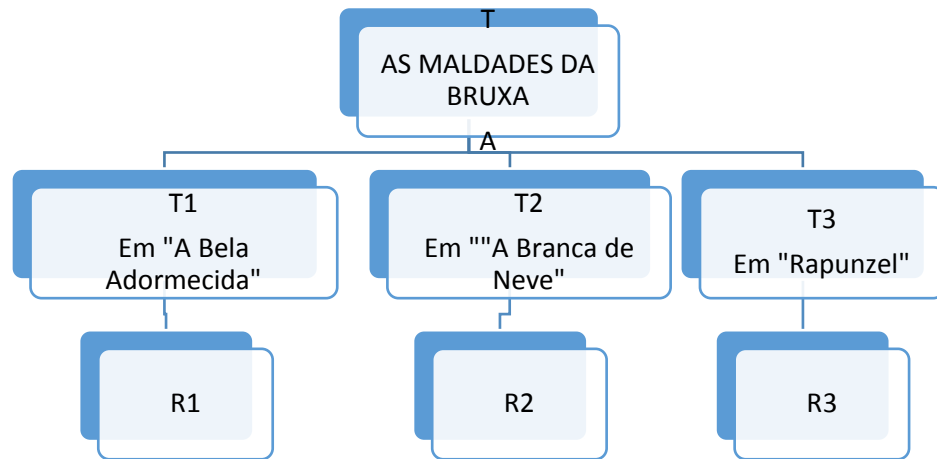
3.2.2.3 Progressão com divisão de tema

O uso desse tipo de progressão pressupõe a presença de um hipertema, o qual gerará diversos outros temas derivados. É um procedimento bastante comum em textos didáticos, uma vez que facilita a organização enquanto cumpre o papel de apresentar dado ensinamento. (KOCH, 2009).

Exemplo 21

As **muitas maldades** da bruxa vão muito além do que fizeram com os pobres João e Maria. Em “**A bela adormecida**” a malvada fez um feitiço para que a mocinha dormisse por 100 anos, já em “**Branca de neve**”, envenenou uma maçã para enganar a princesa, além disso, em “**Rapunzel**”, ela trancava a menina numa torre e usava suas tranças para subir até lá.

Vejamos no gráfico abaixo:



No exemplo, o hipertema “maldades da bruxa” agora é somado a outras ações que a velha fez em outras histórias infantis, como para a Bela Adormecida, para Branca de Neve e para Rapunzel. Nessa progressão, há contribuição para a função didática, principalmente por ordenar os temas e acrescentar-lhes mais informações.

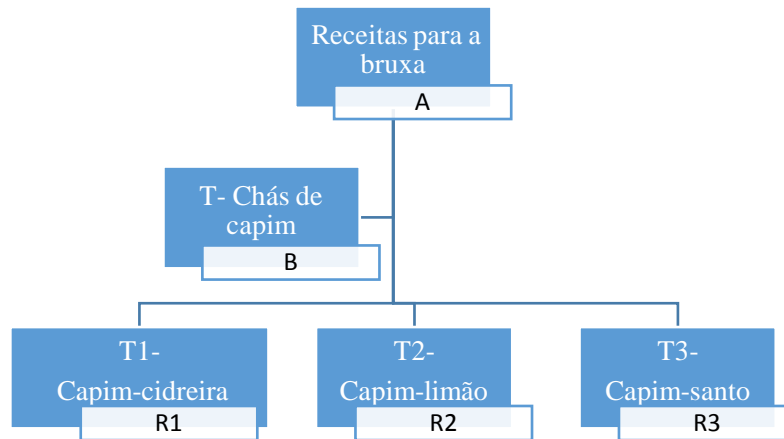
3.2.2.4 Progressão com rema subdividido

Numa sequência de enunciados, esse recurso realiza-se com o rema do primeiro enunciado, o qual “se fragmenta, de modo que cada uma de suas partes vai constituir o tema de um enunciado posterior” (KOCH, 2009, p. 182).

Exemplo 22

Em busca de mais receitas para a bruxa distrair seu estômago, Maria fazia os mais variados pratos. Desde os mais exóticos como leitão recheado com sorvete de jaca, até os chazinhos de capim. Aliás, êta bruxa que tinha ideia! Dizia que o capim-limão a deixava mais doce, que o capim-cidreira a deixava mais esvoaçante e ainda tomava o capim-santo para ficar mais santinha.

O gráfico representa a disposição dos remas em questão:



Conforme o esquema oriundo do exemplo, há o desenvolvimento do rema “receitas para a bruxa”, cujo rema é “chás”, deste se subdividem os outros, “chá de capim-cidreira, capim-limão e capim-santo”, atribuindo ao texto a diversificação da informação abordada.

3.2.3 Progressão tópica

O tópico discursivo é o assunto ou tema sobre o qual nos referimos quando interagimos uns com os outros. Ocorre que os tópicos abordados sempre vão se subdividindo em blocos que ganham focalizações diferentes, mesmo referindo-se a um tópico discursivo comum, os quais, por sua vez, também passarão por subtopicalizações, transformando-se em tópicos menores, chamados segmentos tópicos.

Ainda que haja mudança de tópico numa conversação, espera-se que o novo dito guarde alguma relação com o tema em andamento, sob pena de o texto construído tornar-se incoerente. É importante que o produtor do texto marque linguisticamente quando houver necessidade de uma descontinuidade (usando, por exemplo, “abrindo um parêntese”, “por falar nisso”, “desculpe interromper...”, entre outras marcas) (KOCH, 2009).

Exemplo 23

Enquanto isso, João conversava com Maria sobre as diversas maneiras de fuga para que eles saíssem dali. O problema é que a casa da bruxa parecia um labirinto e era cheia de armadilhas.

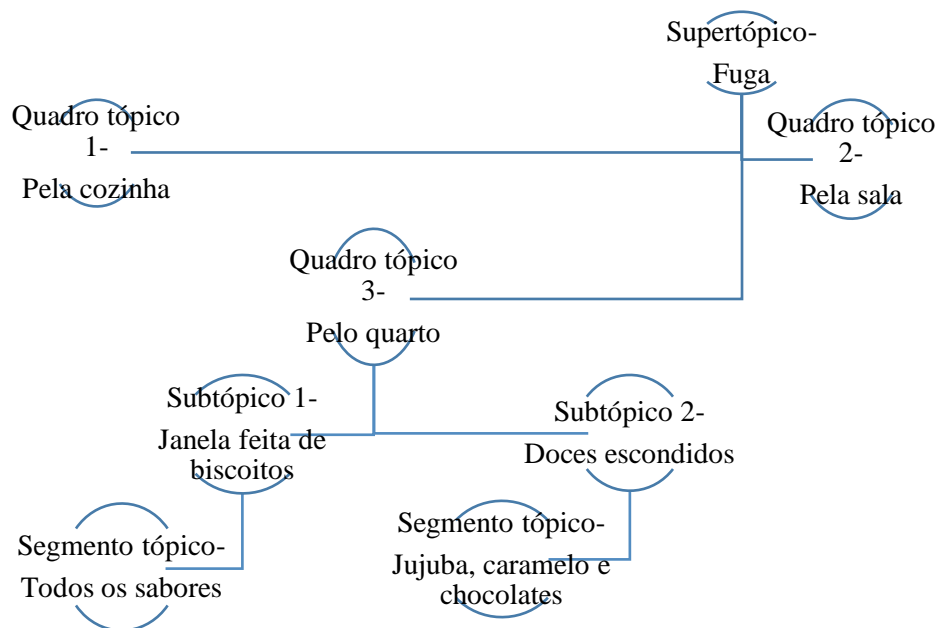
-João, vejo que na sala os tapetes têm sensores de movimento.

-Eu vi, Maria! E a cozinha, que tem até câmera ultravermelha!

-Já no quarto da bruxa não há nada!

- Isso mesmo! Podemos fugir por lá! Eu lembro que no quarto há uma janela que ainda é feita de biscoito, tem biscoito de todas os sabores! - Podemos também levar os doces que ela esconde no quarto, sacos de jujuba, caramelo, chocolates! Hmmmmm ...

Assim também disposto no gráfico:



É claro que essa organização tópica é bastante abstrata, embora seja possível observar que há tópicos que ganham subtópicos e segmentos tópicos, enquanto outros não se desenvolvem. Por exemplo, quando João e Maria falam sobre a fuga pela cozinha ou pela sala, nenhum outro tópico apareceu porque os empecilhos desses lugares os impedia de prosseguir, já quando se lembram do quarto da bruxa, o assunto ganha corpo e segue em vários subtópicos e segmentos tópicos.

Esse movimento é bastante subjetivo, sobretudo em textos falados, como, por exemplo, em uma aula, já que o tópico é inserido pelo professor, mas não continua sob seu controle em

razão da contribuição da turma. Desse modo, caberá ao profissional manter a coesão entre os assuntos e fazer com que a hierarquia tópica atenda aos interesses do ensino proposto.

3.2.4 Encadeamentos

De acordo com Koch e Elias (2009), encadeamento é um recurso de coesão que inter-relaciona os enunciados sucessivos num texto. Essa sequenciação ocorre por meio de articuladores (encadeamento por conexão) e sem a presença de articuladores (encadeamento por justaposição). As relações semânticas e pragmático-discursivas nesse elo de enunciados é muito mais vasta do que fazem parecer as gramáticas tradicionais. Em razão disso, detalharemos melhor em seguida.

3.2.4.1 Encadeamento por justaposição

Esse tipo de encadeamento não é muito explorado, visto que não é feito por meio de elementos linguísticos marcadores da coesão, mas por simples junção de enunciados, um ao lado do outro, cuja interpretação é viabilizada por uma teoria linguística do texto. A este estudo dedicou-se Inseberg (1968, *apud* KOCH e ELIAS, 2008).

Para exemplificarmos a justaposição de enunciados, observemos o diálogo entre a bruxa e Maria:

Exemplo 24

O tempo passou e a bruxa cansou de esperar, decidiu acender sua maior fornalha para fazer o assado tão esperado, assim, despejou suas ordens:

- Maria, entre na fornalha, coloque muita lenha! Exijo rapidez, é minha criada! **Motivo**
- Senhora, minha cabeça não entra no forno, é muito grande! **Causa**
- Ora, meu chapéu fica enorme em você, claro que sua cabeça é menor que a minha. **Diagnóstico**
- A senhora se esqueceu de seu probleminha de visão? Ontem mesmo confundiu alhos com bugalhos e dedos com gravetos! **Especificação**
- Você está ficando cada dia mais ingrata! Só acorda às 4h da manhã. Não adestra meus animais selvagens. Come as migalhas de meus passarinhos. Não me abana quando faz calor. Esse é resumo de quem adota criancinhas por amor. **Agrupamento metalinguístico**
- Minha senhora, acordo 4h da manhã, faço seu café. Alimento as feras. Limpo toda casa. Vou à floresta catar lenhas. Acendo a fornalha. Faço seu almoço. Saio à procura de suas ervas. O sol se põe, ainda continuo a seu serviço. **Conexão temporal**
- Você está muito respondona! Seu irmão deve estar lhe bagunçando as ideias! **Conexão de pressupostos**
- Você era um doce de menina, ao contrário dele, sempre rebelde! **Contraste adversativo + Comparação**
- Agora os dois se voltam contra mim, fico indignada! Indignada não, fico furiooosa com vocês dois! **Correção**

Vê-se que os tipos de elo entre os enunciados não estão explícitos no texto, mas são explicitáveis a partir dele. Desse modo, as marcas em cinza ao lado de cada fala nomeiam o tipo de relação que se estabelece sem uso de conectores. A coesão que se faz por meio de justaposição reforça a autonomia que a língua possui de estabelecer elos coesivos independente de conectores, uma vez que a ordem semântica tem um grande poder de conexão (RANAURO, 2004).

3.2.4.2 Encadeamento por conexão

Ocorre quando o conector está atuando com a função de unir os enunciados. A intenção de inserir um conector deve ser bem observada pelo produtor do texto, sob pena de dificultar a compreensão. O tipo de relação desejada entre os enunciados é viabilizado por determinados conectores, por isso é tão importante conhecer os elementos linguísticos que podem realizar essa conexão.

O encadeamento por conexão estabelece tanto relações lógico-semânticas quanto discursivo-argumentativas. Para efeito de exemplificação, vejamos:

Exemplo 25

O tempo passou e a bruxa cansou de esperar, decidiu acender sua maior fornalha para fazer o assado tão esperado, assim, despejou suas ordens:

- Maria coloque sua cabeça no forno **para que** você olhe se já está quente. **Mediação**

- Senhora, minha cabeça não entra no forno **porque** ela é muito grande! **Causalidade**

- **Se** você fosse uma menina esperta, veria que minha cabeça, que é bem maior que a sua, cabe nessa portinhola! **Condicionalidade**

- A senhora terá que me mostrar, **ou** nunca aprenderei como entrar nesse forno.

Disjunção

- Você está ficando cada dia mais ingrata! **Quando** acordou hoje já eram 4h da manhã, **depois** do café não adestrou meus animais selvagens. E **agora** está de grosserias comigo!

Temporalidade - Você anda muito corajosa menina, **como** querendo me enfrentar!

Modo

A presença dos conectores *para que, porque, se, ou, quando, depois, agora e como* garantem ao texto uma conexão entre relações lógico-semânticas, descritas ao lado dos enunciados em cinza. Conforme Koch (2013), as relações lógico-semânticas que os operadores do tipo lógico podem expressar são de: condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção, temporalidade, conformidade, modo, complementação, restrição ou delimitação.

Um outro grupo de operadores por conexão é do tipo discursivo argumentativo, o qual é responsável por unir enunciados considerados como atos de fala, isto é, que enunciam argumentos em favor de dadas conclusões. Nas palavras de Koch e Elias (2008, p. 170), “ocorre um primeiro ato de fala, que poderia ser realizado de forma independente, e acrescenta-se outro ato, que visa a justificar, explicar, atenuar, contraditar etc. o primeiro”. Para melhor visualizarmos, observemos o texto.

Exemplo 26

O tempo passou e a bruxa cansou de esperar, decidiu acender sua maior fornalha para fazer o assado tão esperado, assim, despejou suas ordens:

- Senhora, não consigo alcançar este forno, **não só** porque sou baixinha, **como também** porque minha cabeça é grande demais para entrar na portinhola! **Além disso**, nunca usei essa fornalha e preciso ver como se faz para aquecê-la. **Conjunção argumentativa**

- Ora, menina, seja uma garotinha esperta **que** você vai notar o quanto minha cabeça é maior que a sua e ainda cabe nessa portinhola! **Justificação**

-A senhora está lembrada de seu probleminha de visão? **Ou** esqueceu que confundiu alhos com bugalhos e dedos com gravetos?! **Disjunção argumentativa**

- Maria, Maria, tudo bem que eu esteja um pouco velhinha, **mas** eu posso muito bem enxergar tudo a minha frente! **Contrajunção** - **Tanto que** vou lhe provar que consigo ver quantas lenhas tem nessa fornalha! **Comprovação**

Observamos que os conectores, além de estabelecerem a conexão entre os enunciados, realizam uma estratégia argumentativa de reforçar o que foi dito no enunciado anterior. Merece ser pontuado o grau persuasivo que esse momento do conto explora, sobretudo porque ambas as personagens têm a mesma intenção, a de não entrar na fogueira para acendê-la. Os operadores discursivo-argumentativos utilizados estão em função dos argumentos apresentados. Ao final do diálogo em questão, a personagem Maria consegue convencer a bruxa a entrar na fogueira, garantindo sua estratégia de empurrá-la ao fogo e salvando a ela e a seu irmão das maldades da bruxa.

Conforme Koch (2013) e Fávero (1999), as conexões feitas por esses conectores estabelecem relações de: conjunção, disjunção argumentativa, explicação ou justificação, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, contraste e correção/retificação. Tem sido de indiscutível importância para a compreensão do funcionamento textual o estudo da estruturação dos enunciados a partir desses recursos de ordem discursivo argumentativo desde o princípio da Linguística de texto.

3.3 Considerações parciais

Orientados pela concepção de que o uso de recursos coesivos confere ao texto uma maior legibilidade, este capítulo discorreu acerca dos principais meios de coesão textual. Desse modo, contemplamos uma análise de alguns elementos coesivos que fazem referência, isto é, retomam ou anunciam, as palavras ou frases da cadeia textual, como também apresentamos as ligações linguísticas significativas que ocorrem entre os elementos da superfície do texto, fazendo-o progredir.

Reiteramos a discussão do primeiro capítulo quando da importância em considerar as condições em que o texto é produzido, visto que sua unidade de sentido global se atrela a fatores contextuais, cognitivos e interacionais etc., como também não podemos deixar de evidenciar o cuidado com a construção interna do contexto. Para a produção textual do aluno, o conhecimento dos recursos de coesão viabiliza a sua intenção discursiva, unindo suas ideias, tornando-as mais claras e coerentes, assim como auxilia a habilidade de leitura do aprendiz, o qual passa a reconhecer com mais astúcia a direção discursivo argumentativa que a construção textual realiza.

Levando em conta que destacamos as principais discussões que permeiam o estudo da coesão e considerando a necessidade de que este estudo alcance efetivamente a sala de aula, apresentaremos a seguir o capítulo de *metodologia* da pesquisa. Tal espaço objetiva dois pontos principais: precisar os passos seguidos por este estudo até atingir seu produto final e propor atividades a serem aplicadas em sala de aula que contemplem a coesão referencial e sequencial junto a seus efeitos de sentido.

4. METODOLOGIA

A postura de metodologia que adotamos em nosso trabalho é descritiva e de natureza qualitativa, próxima da pesquisa-ação e do estudo de caso, sobretudo porque partimos da investigação de nossa prática com o objetivo de melhorá-la, aprimorando nosso ensino, e, em decorrência, a aprendizagem de nossos alunos. Este capítulo cuidará de fazer uma descrição das etapas por que passamos enquanto pesquisadores, apresentará uma exemplificação de análise envolvendo os fatores da textualidade, já apresentados, bem como elucidará as propostas de atividades para o trabalho com o texto e seus recursos coesivos.

4.1 Etapas da pesquisa

As fases para estruturação do trabalho foram assim estabelecidas:

➤ Partimos, a princípio, da delimitação do problema que iríamos tomar como foco, a saber, a dificuldade de coesão na escrita dos alunos, mas consideramos também problemas de habilidade na leitura e na compreensão de texto no que tange ao reconhecimento dos recursos de coesão presentes e que atuam nos efeitos de sentido;

➤ Em seguida, passamos à fase de consultoria bibliográfica de forma minuciosa para precisar quais teorias e autores nos seriam válidos na abordagem da coesão. Assim, revisamos a literatura de autores como Koch (2003, 2013, 2014a, 2014b), Koch e Elias (2008 e 2012), Fávero e Koch (2012), Koch e Travaglia (1996), Marcuschi (1999 e 2008), Antunes (2005 e 2009), Santos (2003), Cavalcante (2013), entre outros. Com tal norte, fechamos alguns conceitos e viabilizamos a etapa escrita do trabalho;

➤ Uma vez revista a bibliografia, e paralelamente à realização de constantes leituras, foi a vez de selecionarmos o(s) texto(s), ou seja, o material linguístico, nos quais fossem visualizados os processos coesivos estudados. Dois cuidados nos nortearam na escolha, o caráter lúdico e a isenção de direitos autorais, o primeiro porque o público do ensino fundamental é infanto-juvenil e, por isso, mais adepto ao gosto por histórias no plano maravilhoso e o segundo para não ferirmos a ética profissional de analisarmos um texto sem a devida autorização do autor. Tais critérios foram válidos para nos decidirmos por um texto clássico da literatura, e assim, entre tantas possibilidades, optamos pela história de “João e Maria”, dos irmãos Grimm. Não apenas pelo enredo em si ser interessante e dinâmico, mas pelo

caráter profícuo para temas sociais, como a fome, o abandono, e a presença de sujeitos resilientes e ativos;

➤ Sempre tendo como simultânea a fase de escrita da pesquisa, nos dedicamos à etapa de criação de exemplos práticos e didáticos para a demonstração dos recursos de coesão referencial que estudamos. Ainda que nosso objeto parta do tipo textual narrativo e do gênero textual conto, consideramos a necessidade de abranger uma maior variedade de tipos e gêneros, e, por isso, essa fase foi direcionada à criação de gêneros que estivessem presentes na vida social dos alunos, principalmente, valendo-nos do conceito de texto atrelado ao domínio do contexto sociocultural dos interlocutores. Nessa fase, cuidamos para que os gêneros criados tivessem um diálogo direto com a obra, o que evitaria a desfragmentação e favoreceria a intertextualidade;

➤ Ainda com o mesmo propósito de criação de exemplos práticos, a coesão sequencial foi o foco dessa fase. Optamos pela manutenção do mesmo tipo e gênero textual do clássico adotado, “João e Maria”, de forma que o processo de criação foi de textos com diversos recursos de sequenciação.

➤ A etapa seguinte, após a criação dos exemplos, deteve-se na idealização do material digital apresentado. Uma consultoria ao mercado de profissionais na área de sistema de informação se fez necessária. Após algumas entrevistas, optamos pelo trabalho do analista Fabrício de Souza, o qual entendeu a proposta e a colocou em execução. Alguns pré-requisitos nos foram válidos para a criação da plataforma digital, como a necessidade de que o material fosse em formato compactado para não comprometer muito a memória do computador e que não fosse necessário o uso da internet para que a plataforma funcionasse. Tais medidas foram levadas em consideração em razão da constante falta de recursos na escola pública que, quando contém computadores, quase nunca dispõem de internet e de boa capacidade de processamento. Por essa razão o produto final foi projetado para ser salvo numa mídia de CD (anexo 02).

➤ Tendo por base a necessidade de dinâmica e atratividade que queríamos adotar aos materiais apresentados, foi necessário também contarmos com o trabalho de um designer gráfico, cuja função foi a de aprimorar a qualidade visual de cada exemplo ilustrado;

➤ A fim de enriquecer o trabalho com recursos visuais, recriamos algumas cenas do conto para serem fotografadas. Para tanto, contamos com a participação de cinco pessoas com a caracterização dos personagens da história (João, Maria, a madrastra, o pai e a bruxa). Nos deslocamos para o interior da cidade de Lagarto e fotografamos as cenas da história na única área de reserva natural preservada do município, localizada no povoado Brejo;

➤ Por fim, as últimas fases compreenderam o trabalho de inserir todos os exemplos de textos construídos na plataforma digital. Assim, os exemplos de textos, desde a adaptação do conto clássico em vídeo, até os diversos gêneros textuais (entrevista, bilhete, notícia, diário, abaixo-assinado etc.) foram inseridos no programa do computador dentro de atividades e exercícios. Passamos por diversas adaptações necessárias, até chegarmos à fase final do produto, com o didatismo necessário a ser aplicado em sala de aula;

➤ A fim de experimentação, o produto passou pela primeira experiência de aplicação. A escola selecionada foi a Escola Estadual Dr. Evandro Mendes, na turma de 7º ano do ensino fundamental, cedida pela professora Cleciane Santos Alves. Contamos com cinco aulas para aplicação da proposta, número muito flexível uma vez que cabe à dinâmica de cada realidade o tempo de aplicação. Nessa fase, pudemos verificar a necessidades de ajustes, os quais foram providenciados a fim de melhorarmos a proposta.

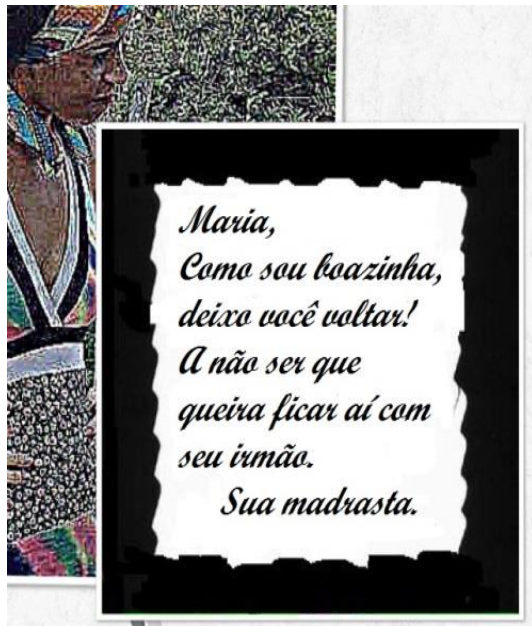
➤ A fase final do trabalho foi dedicada à mudanças na plataforma digital, contemplando as limitações já observadas na experiência prática. Desse modo, consideramos uma versão final pronta para ser apreciada pela banca avaliadora.

4.2 Uma análise quanto aos critérios de textualidade para efeito de exemplificação

Uma vez que buscamos divulgar uma proposta que contemple um estudo do texto de forma mais completa, conforme Beaugrande e Dressler (1981, *apud* MARCUSCHI, 2008), apresentamos uma simples ilustração com o gênero *bilhete*, junto a sua análise acerca dos critérios de textualidade nele presentes.

Explorando a temática do clássico “João e Maria”, observemos uma sequência de bilhetes supostamente trocados entre as personagens Maria e sua madrasta. Para tanto, consideremos a seguinte situação comunicativa no contexto da história do conto: A madrasta de Maria, lembrando a importância que a criança teria em casa, nos afazeres domésticos, manda-lhe um bilhete sugerindo sua volta:

Exemplo 27 - Bilhete 01



Ao receber o bilhete, Maria, a princípio, escreve:

Exemplo 28- Bilhete 02



Entretanto, a menina pensa melhor, muda de ideia, descarta o bilhete anterior e reescreve:

Exemplo 29- Bilhete 03



É pertinente comentar, a princípio, que a *textualização* passa pela interação entre *autores* e *leitores* diante de um *texto* (o bilhete). No caso do primeiro exemplo, a autora é representada pela madrasta e a leitora é representada por Maria, enquanto nos dois últimos bilhetes elas invertem os papéis. Nessa relação há alguns aspectos principais a serem observados, de acordo com a organização já proposta no gráfico da textualização.

Importa observar mais precisamente o plano dos conhecimentos linguísticos, de ordem co-textual, ou seja, o conhecimento que ambas as personagens têm para produzir o texto escrito, bem como de o interpretá-lo pela sua leitura. Nesse domínio, há a exploração da *coesão*, isto é, dos procedimentos e recursos formais utilizados para fazer gerar o sentido do que se tem a dizer, recursos que vão desde o uso estrito das referências, como a substituição (*Maria, você, seu*, no primeiro bilhete), como o processo de reescrita do segundo bilhete (sendo alterado o cotexto apenas por uma vírgula, mas com total diferença do sentido da resposta de Maria), entre outros recursos linguísticos aplicados.

Já a *coerência*, por ser contextual, pragmática e extralinguística, é ilustrada devido aos conhecimentos que extrapolam o nível linguístico. Assim, vem do elo entre o cotexto do bilhete e o contexto da historinha do conto. Tomando, por exemplo, a fala da madrasta quando sugere “deixo você *voltar*”, nota-se que não houve a necessidade de a madrasta detalhar maiores

informações sobre para onde ela iria, visto que Maria já estaria ciente que o retorno seria para a casa onde morava com o pai.

Na sequência da análise, importa considerar também a situação comunicativa, que é de ordem contextual. Neste nível destaca-se o conhecimento de mundo de cada participante do processo para a compreensão dos textos. Através do exemplo dos bilhetes em questão, todos os demais critérios da textualização também estariam visíveis, como *intencionalidade* da madrastra ao querer que Maria voltasse para casa e sua *não-aceitabilidade* ao recusar a proposta de retornar sem o irmão. Identificamos a *situaconalidade* no que se refere à situação de fome, de pobreza e abandono, a *intertextualidade*, vista na remissão que um bilhete faz do outro e a *informatividade*, uma vez que ambas as interlocutoras estavam informadas acerca do mesmo conteúdo do contexto.

Assim, por mais que a proposta do estudo em questão parta de um dos princípios da textualidade, o da coesão, não pretendemos deixar de contemplar os demais. Principalmente para garantir que o trabalho com o texto se oriente numa postura mais abrangente, que considere fatores como o contexto, a sociedade, a cognição, tendência que cuidaremos de uma melhor explicação em seguida.

4.3 Construindo textos, costurando tecidos: Sugestão de atividades

Dedicamos esse espaço para um diálogo direto com o professor, fornecendo-lhe subsídios para a análise do texto e dos recursos coesivos em atividades de sala, cuja aplicação poderá ter fito em leitura e compreensão e/ou visar ao aprimoramento na escrita do aluno. É importante enaltecer o caráter sugestivo, flexível e aberto dos procedimentos aqui expostos, uma vez que a nossa postura diante do texto também o é. Como defende Kleiman (2004, p. 26):

O pressuposto de que todo texto pode ser abordado **seguindo as mesmas etapas** decorre, também, dos conceitos de texto como produto acabado que serve de repositório de informações, e da leitura como atividade para a extração dessas informações, e de ambos, texto e leitura, como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito, da gramática. (Grifos nossos)

A sequência de aplicação que propomos é, portanto, passível de ser reorganizada na prática docente. Isso não significa, entretanto, que haja abertura a fragmentações sem critérios,

com recortes que isolem fragmentos linguísticos para fins exclusivamente gramaticais. Apenas reiteramos a autonomia do professor em usar o material didático como melhor lhe for aproveitado.





Todas as atividades sugeridas a seguir estão disponíveis na plataforma digital em formato de pdf, as quais podem ser impressas e distribuídas para a turma, como também podem ser expostas num data show, ou em microcomputadores. Caberá ao professor optar pelo método mais viável dentro das limitações da escola.

Atividade 01

Recurso linguístico:	Leitura e interpretação
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Aguçar o prazer pela leitura; • Conhecer o clássico dos irmãos Grimm e discutir sobre seu conteúdo e temática; • Evitar o estudo isolado de fragmentos; • Associar o texto e suas condições de produção.

Etapas:

01. Discuta com seus alunos antes da leitura do conto:

-  Os contos de fadas em sua origem eram contados por adultos e continham temas bastante assustadores como mortes, violência, maldições etc. Você conhece alguma história com esses temas?
-  O título do clássico que iremos conhecer é “João e Maria”. Vocês já ouviram essa história ou sabem quais são os seus personagens? Já o leram na íntegra?
-  Esse conto clássico aborda assuntos como fome, abandono e trabalho infantil. Você conhece outra história que aborde as mesmas questões?
-  Por meio do texto impresso ou exposto em data-show, faça a leitura do conto, em conjunto com a turma.

02. Discuta com seus alunos após a leitura do conto sobre as questões contextuais:

- ✚ Os acontecimentos do conto são comuns na nossa vida atualmente? O que é mais normal de acontecer e o que não faz sentido em nosso cotidiano?
- ✚ Você sabia que a história de “João e Maria” teve origem na Europa? Pesquise com o professor de história sobre a fome que tomava o continente europeu durante as guerras e levava as famílias como as de João e Maria a abandonarem seus filhos. Em seguida, comente sobre os motivos que levam famílias a abandonarem crianças atualmente.

Atividade 02

Recurso linguístico:	Crerérios da textualização
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir os fatores da textualidade: <i>coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade</i>.

Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre o texto:

- ✚ Você já parou para pensar sobre o que é um texto? Observe o que dizem os autores Koch e Travaglia sobre o termo texto:

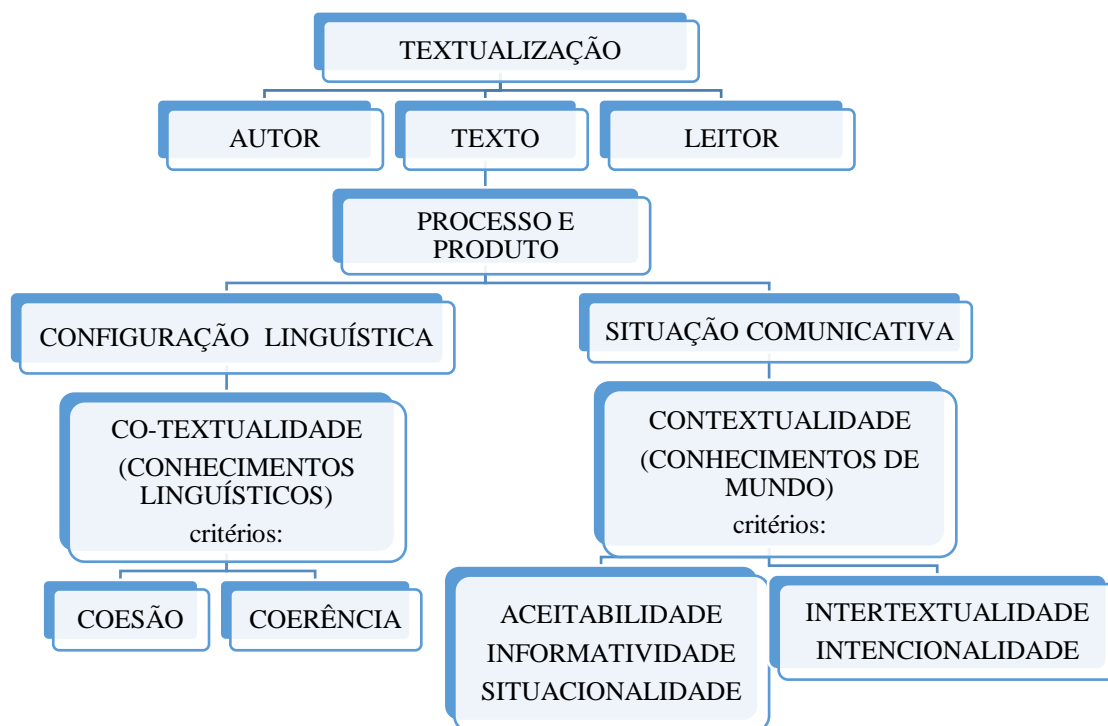
O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão.

- ✚ Você compreendeu o conceito dos autores? Procure associar cada característica do conceito ao texto “João e Maria”, já lido:
 - a) “Unidade linguística concreta perceptível pela visão ou audição”- O texto teve unidade e pode ser compreendido pela leitura ou audição?
 - b) “(unidade) tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor)”- Descreva o que você já sabe sobre o escritor e quem seriam os ouvintes/leitores.
 - c) “situação de interação comunicativa”- Quando estava apenas no arquivo do computador ou na folha do papel “João e Maria” era um texto?

- d) “unidade de sentido (...) preenchendo uma função comunicativa”- Reflita sobre qual seria a função desse texto: ensinar, divertir, informar etc.

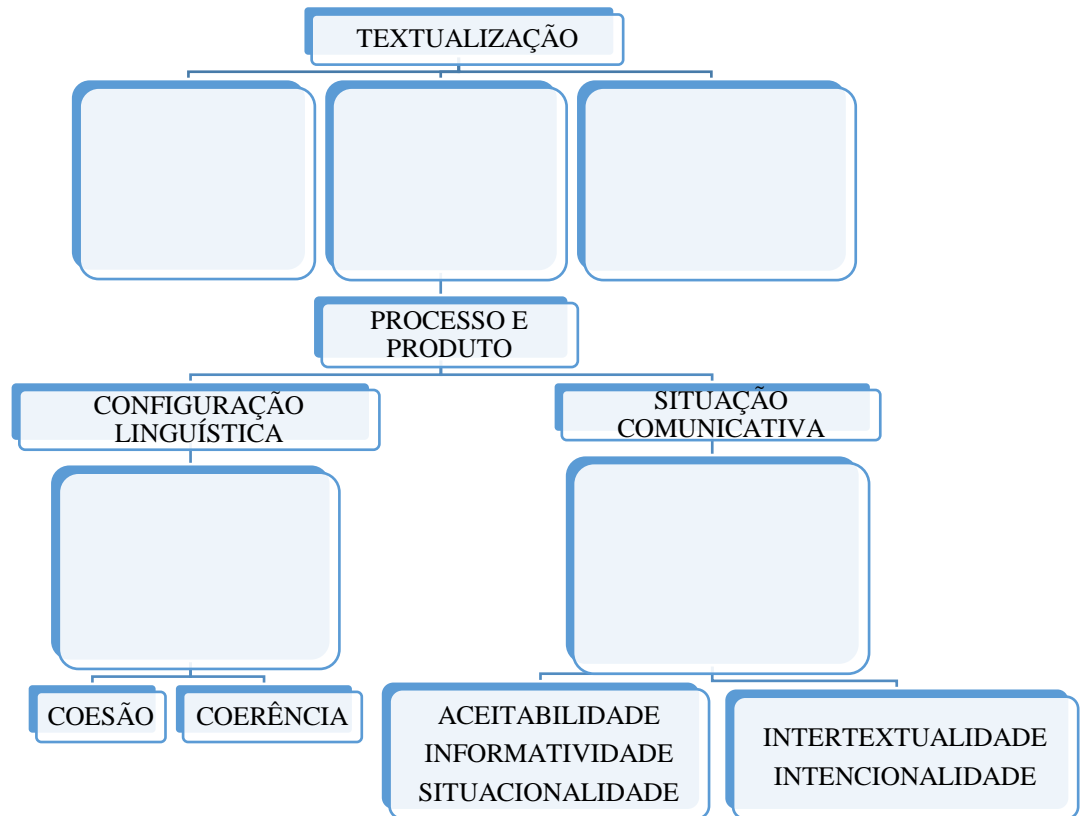
02. Discuta com seus alunos sobre os critérios de textualização:

- ✚ Dois pesquisadores, chamados Beaugrande e Dressler, pensaram em alguns “requisitos” que as palavras, ou conjunto de palavras, teriam que ter para serem consideradas textos. Seriam 07 os principais critérios da textualização: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade*. Veja como eles podem ser distribuídos no gráfico a seguir:



- ✚ Pense em algum texto que você tenha visto recentemente no seu cotidiano (uma receita, uma placa, uma propaganda, uma mensagem de celular etc.) e associe aos critérios do quadro. Discuta com seus colegas e com seu professor sobre cada um deles.

- ✚ Agora preencha no gráfico abaixo algum desenho que represente o espaço em branco, tendo por base o texto que você escolheu na questão anterior.



03. Discuta com seus alunos sobre os bilhetes abaixo:

Imagine a seguinte situação comunicativa: A madrasta de Maria, lembrando a importância que a criança teria em casa, nos afazeres domésticos, manda-lhe um bilhete sugerindo sua volta. Para responder Maria escreve um bilhete, mas antes de enviar o reformula, conforme a sequência a seguir:

Bilhete 01



Bilhete 02



Bilhete 03



A partir dos bilhetes, responda:

✚ Considere os pontos “autor- texto- leitor”. A partir dos bilhetes, quem, ou o quê, ocupa o papel de cada item?

✚ A configuração linguística dos textos compreende coesão e coerência. Você sabe do que se tratam esses termos num texto?

✚ O que teria em comum os termos “Maria, você e seu”?

✚ Haveria coerência no bilhete 02 se ele estivesse isolado? Por quê?

✚ Há expressões no texto que se ligam à história do conto, como, por exemplo, a ação de “voltar”. Você sabe a que se refere esse verbo?

✚ Alguém que não tenha lido a história saberia responder a questão anterior? Justifique.

✚ Sobre a “aceitabilidade” dos textos, o que se pode dizer sobre a resposta de Maria à madrastra?

✚ Entre os bilhetes 02 e 03, há uma pequena mudança no plano linguístico, ou seja, na escrita do bilhete de Maria que gerou uma mudança no sentido. Explique o que mudou.

✚ Acerca da intencionalidade, o que você imagina que a madrastra de Maria queria ao mandar-lhe o pedido no bilhete? Quais termos você acha que ela usou para reforçar sua “intenção”?

✚ Dizem que todo texto vem de outro, é o que se chama de intertextualidade. Como você identifica esse critério na sequência dos bilhetes?

Atividade 03

Recurso linguístico:	Coesão e coerência
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar a tessitura do texto através de suas ligações; • Discutir os “limites” entre coerência e coesão.

Etapas:

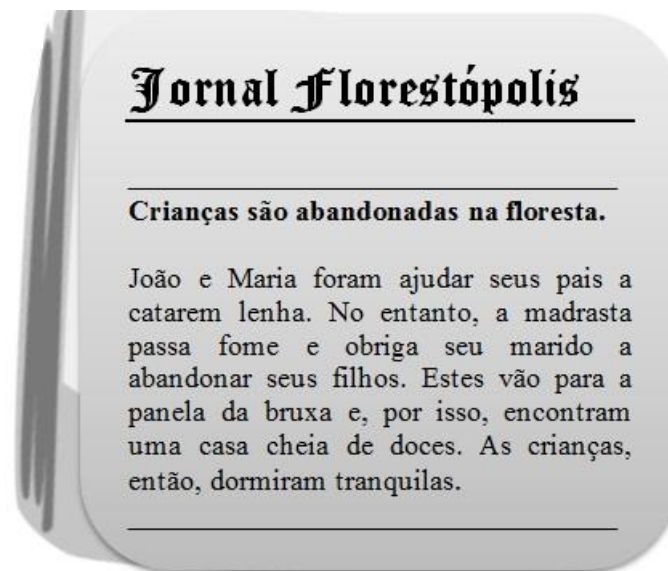
01. Discuta com seus alunos sobre a língua:

✚ A língua tem como propriedade, conforme visto, a coesão e a coerência. Digamos que as palavras podem ser representadas por um novelo de linha que pode se

transformar num belo tecido, numa bela roupa, tudo vai depender de como os fios se entrelaçarão. Com as palavras não é tão diferente, o tipo de ligação que acontece entre elas vai gerar o que chamamos de *tessitura*. É muito importante sabermos unir um elemento que veio antes com o que virá depois, em função das relações de sentido que queremos gerar no texto. Tal unidade refere-se à *coesão*. Quando nós identificamos o sentido de um texto, diz-se que ele teve *coerência*. A relação entre essas duas propriedades na língua é bastante próxima. Vejamos as questões a seguir para conhecê-las melhor.

02. Discuta com seus alunos sobre os textos abaixo:

✚ É comum observarmos que o uso de conectores (elementos de ligação) é bem-vindo ao texto, pois unem os termos soltos e geram a coesão. Observe a notícia no jornal abaixo e destaque os conectores empregados.



✚ O uso de qualquer elemento linguístico deve estar em função do efeito de sentido que se queira atrelar ao texto. Isso ocorreu no exemplo acima? Por quê?

✚ Imagine a seguinte situação: Você é o jornalista que escreveu a notícia acima, mas seu editor chefe não gostou nada nada de não ter entendido seu texto, então ele apagou alguns trechos e pediu que você completasse com expressões que façam sentido. Assim, insira nos espaços em branco do jornal abaixo, o que está faltando para a notícia fazer sentido.



✚ Leia e analise o folheto de propaganda abaixo:



✚ Conforme vimos, o uso de conectores auxilia a coesão do texto e lhe confere coerência. Isso aconteceu no exemplo acima?

✚ Pose-se dizer que o texto da propaganda é incoerente? Por quê?

✚ Já que não são apenas os conectores que realizam a coesão no texto, quais outros aspectos conferem unidade ao texto?

✚ O texto do folheto é feito por meio de frases justapostas, ou seja, colocadas lado a lado sem conectivo, como se quisesse que o leitor montasse uma cena na cabeça. Pense na intenção que teve o produtor do texto ao estruturá-lo dessa maneira, tendo em vista o fato de servir de divulgação para uma peça teatral.

✚ Refaça a propaganda acima inserindo os conectivos que você conhece.

Atividade 04

Recurso linguístico:	Anáfora e Catáfora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ligações existentes entre os elementos do texto, estejam elas projetando-os ou retomando-os; • Localizar referentes “dentro” ou “fora” do texto.

Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre o texto abaixo:



✚ Como já vimos, o texto é uma comunicação entre um autor e um leitor. No diário acima, quem seriam esses sujeitos?

✚ Autores e leitores podem abordar sobre outros seres e coisas, os quais podem estar dentro ou fora do texto. Observe as cores da escrita do diário e responda:

a) A bruxa começa seu desabafo falando de seu cotidiano como doceira. Para continuar seu texto ela usa uma expressão que resume todos os itens que ela fez. Qual é essa expressão? Que função ela realiza no texto?

b) Na língua existem elementos projetivos, ou seja, que anunciam o que vai ser apresentado (catafóricos), como há os elementos que retomam o que já apareceu no texto (anafóricos). Qual é o caso da sequência em lilás?

c) Quando a bruxa escreve “só tem um probleminha”, ela já disse do que se trata o problema antes dessa expressão, ou só o descreve depois?

d) Você concorda com o diminutivo usado pela bruxa em “probleminha”? Por quê?

e) Já sabemos que catáfora e anáfora são procedimentos de coesão. Agora reflita qual deles pode gerar maior expectativa no leitor. Isso ocorreu em algum momento do texto? Explique.

f) Os conectores “essas” e “isso” do diário são pronomes demonstrativos que retomam algo já descrito no texto. Eles retomam os mesmos elementos? Descreva quais trechos cada pronome está retomando.

g) Observe a presença de reticências para a continuação do diário da bruxa. Agora continue o texto dela, contando alguma outra atitude que você lembra da história do conto.

Atividade 05

Recurso linguístico:	Anáfora indireta/associativa
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a função das anáforas indiretas enquanto âncoras textuais.

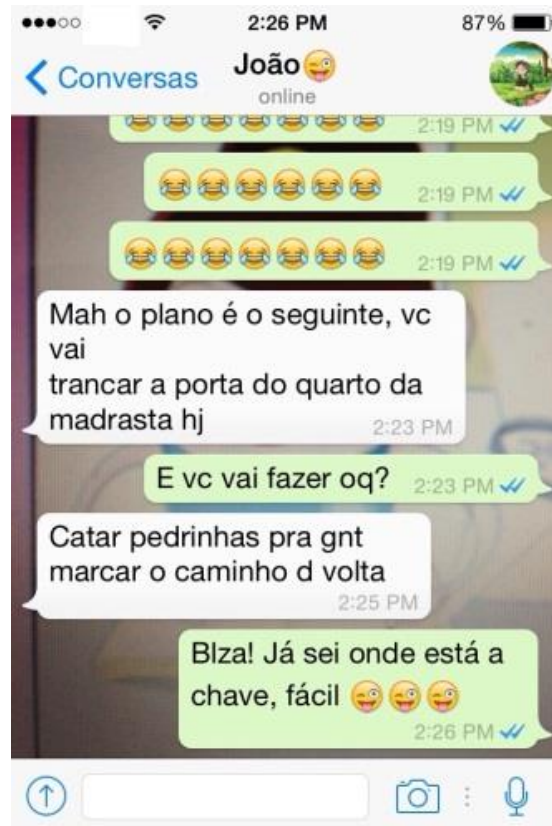
Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre a língua:

✚ Embora não percebamos diretamente, há expressões que retomam outras que nem apareceram no cotexto, ou seja, nas palavras que usamos, e mesmo assim as tratamos como se elas já fossem conhecidas. A nossa cultura, nossa sociedade, ou a pessoa que somos, permite que possamos escrever sem tantos detalhes de ligação porque eles já podem ser inferidos pelo contexto. Por exemplo, posso dizer que fui a um restaurante ontem, mas não gostei dos garçons;

sem precisar explicar que o restaurante contém garçons, pois essa informação está facilmente implícita.

✚ Agora observe as mensagens de celular trocadas entre João e Maria:



✚ Quando João explicou o plano, houve um grande detalhamento de instruções para que Maria o entendesse? Explique.

✚ Qual ação foi solicitada pelo irmão para que a menina executasse o plano?

✚ Qual instrumento especificamente seria necessário para que Maria abrisse a porta? João precisou falar o nome do utensílio? Por que você acha que Maria acertou tão facilmente qual objeto seria necessário? Explique.

Atividade 06

Recurso linguístico:	Coesão referencial
----------------------	--------------------

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar as estratégias de referenciação e seus efeitos textuais discursivos e argumentativos.
-----------	---

Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre a língua:

✚ Na língua existem várias palavras parecidas para descrever as mesmas coisas, mas notem que nem todas são iguais, pois não há uma perfeita equivalência entre elas, ou seja, por mais que haja semelhança entre um termo e outro, cada um terá uma característica específica. Você já observou esse processo num texto?



02. Discuta com seus alunos sobre o conto “João e Maria”:

✚ Nós vimos na história que a madrasta foi a responsável pela ideia de deixar as crianças sozinhas na floresta. O que você pensa sobre isso?



✚ Você conhece algum exemplo semelhante a respeito de abandono de crianças?



✚ Pense na hipótese dessa madrasta ser acusada do crime que cometeu, mas queira esconder a realidade sobre sua antipatia com os enteados. Como você acha que ela agiria, dizendo a verdade ou mentindo?

03. Discuta com seus alunos sobre o exemplo abaixo:

ENTEADOS PERDIDOS PELA FLORESTA

REPÓRTER- A senhora é acusada de abandonar **dois menores incapazes** na floresta, como explica esse fato?

MADRASTA- Eu não queria deixa-**los**. Eu sempre amei **meus enteados!** **João e Maria** sempre foram **nosso maior tesouro!**

REPÓRTER- E como era seu relacionamento com **as crianças?**

MADRASTA- **A menina** sempre foi mais quietinha, enquanto **o irmão** mais impulsivo, **ambos** porém muito espertos. Acontece que **eles** comiam demais!! Uma vez fiz dez cestas de pães para vender e **os dois** devoraram tudo! Mas aí vieram tempos ruins e quando ficamos sem dinheiro **os pobrezinhos** passavam fome!

[...]

- ✚ Quem são os personagens participantes da entrevista? Sobre quem eles falam?
- ✚ Quais são as expressões utilizadas para se referirem aos personagens citados no título?
- ✚ Todas as expressões têm o mesmo valor no texto? Você notou a presença de expressões aparentemente “neutras” (sem um ponto de vista explícito) e outras carregadas da opinião de quem fala? Comente.
- ✚ No quadro abaixo distribua os termos encontrados entre “mais neutros” e “menos neutros”. Quanto ao que você considerar “menos neutro” explique o efeito de sentido.

Palavras ou expressões que se referem a João e Maria	“Mais neutra”/“Menos neutra”	Efeito de sentido

Atividade 07

Recurso linguístico:	Anáfora associativa/indireta e anáfora encapsuladora
----------------------	--

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar a relação de contiguidade existente entre os elementos da língua como recurso de coesão; Demonstrar recursos de sínteses que auxiliam na clareza do texto.
-----------	--

Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre a língua:

✚ Sobre os recursos linguísticos de coesão, já estudamos um pouco das anáforas.

Vemos em nossa língua que há expressões originadas de outras por manterem uma relação de pertencimento, funcionando como se fossem ingredientes de uma receita maior, bem como há recursos de palavras que sintetizam sequências maiores. Entendermos esses procedimentos de ligação, chamados de *anáforas associativas* e *anáforas encapsuladoras*, ajuda a mantermos a unidade e a clareza de nosso texto.

✚ Leia e analise o abaixo-assinado a seguir.

ABAIXO-ASSINADO PELA SINALIZAÇÃO DA FLORESTA														
Exmo. Sr. Prefeito de Florestópolis Marcelo Madeira														
<p>Nós, abaixo-assinados(as), vimos publicamente solidarizar-nos com as inúmeras pessoas que já se perderam na floresta em razão da falta de sinalização. Por isso, solicitamos que <u>palmeiras, seringueiras, coqueiros, jequitibás, quaresmeiras, jacarandás, figueiras, ipês, jatobás, entre outras diversas árvores</u> sejam catalogadas e sinalizadas, em nome da segurança e contra a ausência de logística da floresta.</p>														
<p>Assim, diante desse problema, lutamos para que o governo sinalize Florestópolis.</p>														
✚	<table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME</th> <th>ASSINATURA</th> <th>IDENTIFICAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	NOME	ASSINATURA	IDENTIFICAÇÃO										
NOME	ASSINATURA	IDENTIFICAÇÃO												

✚ No texto, a sequência grifada em vermelho pode funcionar como descrição de “ingredientes” de uma palavra já apresentada anteriormente. Localize-a.

✚ Um texto fica mais claro quando detalhamos melhor aquilo de que estamos falando. Se o produtor do abaixo-assinado tivesse encerrado seu texto solicitando que se sinalizasse apenas a “floresta”, sem maiores detalhamentos, como você acha que o destinatário, o prefeito Marcelo Madeira, faria a tal sinalização? A presença da anáfora associativa/indireta auxilia ou não interfere no resultado da cobrança? Explique.


✚ Observe a expressão em sublinhado verde, ela retoma algo expresso anteriormente? Explique a presença do “encapsulamento” na conclusão do abaixo assinado.

Atividade 08⁸


Recurso linguístico:	Repetição, paralelismo e parafraseamento
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar a repetição como reforço do sentido, da ênfase e da retórica; • Mostrar o paralelismo como recurso organizador do texto e com poder argumentativo, além de estilístico e retórico; • Apresentar a paráfrase como meio de tornar o texto claro, preciso e rico de informações.

Etapas:

01. Discuta com seus alunos sobre o que já foi assimilado sobre coesão:

 Já deu para perceber que os recursos de coesão são inúmeros, mas devemos utilizá-los de acordo com a intenção, com o efeito de sentido que quisermos garantir ao texto. O uso deste ou daquele recurso altera significativamente o próprio conteúdo da história, é o que vamos observar a partir de agora.

02. Discuta com seus alunos sobre o capítulo 01 da história:

 Relembre abaixo o primeiro momento do conto e atente-se para as três possibilidades que o conto teria para continuar. Observe que as hipóteses de continuação A, B, ou C, aparentemente podem expressar conteúdos semelhantes, no entanto, como são diferentes na forma linguística, levam a efeitos de sentidos diferentes e, portanto, fazem com que a história desencadeie finais bastante distintos.

 Agora escolha entre cada uma das hipóteses e descubra como seria o final para cada um dos personagens:

⁸ Conforme esclarecemos neste trabalho, os recursos de coesão sequencial serão demonstrados por meio do mesmo gênero e tipo textual que o texto clássico adotado “João e Maria”, isto é, serão fragmentos narrativos inspirados no conto. As tabelas dispostas a seguir é uma representação do molde digital presente do produto didático associado a esta dissertação, o qual pode ser melhor observado no anexo 03.

CAPÍTULO 1.

No meio de uma floresta muito distante, morava um lenhador com seus dois filhos, João e Maria, e uma mulher muito malvada com quem havia casado após a morte da sua esposa...

<p>A- ...Como eram muito pobres, faltava alimento para todos, por isso a madrasta deixava as crianças com fome e, mesmo quando sobrava comida, ela mentia, mentia, mentia e mentia...</p>	<p>B- ...Como eram muito pobres, faltava comida para a família, faltava escola para as crianças, faltava trabalho para o pai e faltava até ervas para as poções da madrasta...</p>	<p>C- A madrasta sempre dizia baixinho às crianças temendo que seu marido a ouvisse: - Vou fazer um feitiço e transformá-los em sapos!! Mas, uma certa vez, o lenhador a ouviu e muito furioso pediu-lhe que repetisse a fala. Assim, ela gaguejou: - Quis dizer, vou transformá-los em crianças bem educadas... Mais uma vez o marido zangou-se, perguntando-lhe se ele havia educado mal os seus filhos, então ela se corrigiu: - Isto é, eu... eu disse às crianças que vou transformar a casa delas num lar, ou seja, nunca vou deixar que nada falte aos meus pest..., digo, aos meus pequeninos.</p>
Final A	Final B	Final C
<p>Por ser tão mentirosa a madrasta um dia foi pega em flagrante numa mentira e seu marido a deixou. Assim as crianças ajudavam felizes ao pai que depois encontrou uma boa moça para casar.</p>	<p>E, por faltarem tantas coisas, a família acabou de lá se mudando até encontrarem a Terra da Fartura e alí permanecerem mais satisfeitos.</p>	<p>Como viu a reação do esposo, a madrasta percebeu que sempre tinha que explicar melhor suas intenções ao marido, embora, em cada explicação ela mais se comprometesse do que se</p>

		justificasse. Mas o marido ia a corrigindo tanto que ela transformou-se numa boa moça.
O que faz o recurso linguístico da Repetição :	O que faz o recurso linguístico do Paralelismo :	O que faz o recurso linguístico do Parafraseamento :
<p>✚ Observe a repetição da palavra <i>mentia</i>. O que ela gera no texto? Assinale a alternativa mais adequada.</p> <p>() Efeito de ênfase para a mentira, artifício que é retórico no sentido de se destacar o quanto a personagem da madrasta era mentirosa.</p> <p>() Deixa o texto cansativo e mostra que todas as formas de repetição devem ser evitadas, pois demonstra pobreza de vocabulário.</p>	<p>✚ A partir do paralelismo das expressões “<i>faltava comida para a família, faltava escola para as crianças, faltava trabalho para o pai e faltava até ervas para as poções da madrasta</i>”. Assinale a alternativa mais adequada.</p> <p>() O narrador usa o paralelismo para enumerar todas as coisas que faltavam para a família, mas esse recurso em nada interfere e nem reforça a carência. Nota-se que o verbo “faltava” pode ser substituído por outro que o mesmo efeito de sentido seria preservado.</p> <p>() A narrativa explora o paralelismo sintático quando vai enumerar uma série de problemas, favorecendo o encadeamento de todas as informações lançadas em relação à carência que vivia a família do lenhador. Desse modo, nota-se o quanto este recurso é de ordem persuasiva.</p>	<p>✚ Assinale F (falso) ou V (verdadeiro) para as sentenças a seguir que se referem ao paralelismo:</p> <p>() A madrasta utiliza-se das expressões explicativas “quer dizer”, “isto é”, “eu disse”, “ou seja” e “digo” para refazer sua fala.</p> <p>() As retificações, isto é, os “consertos” feitos pela madrasta realizam exatamente a função de se atingir a clareza no discurso e não buscam refazê-lo.</p> <p>() Ter como recurso o paralelismo semântico visa a um ajustamento, auxiliando, assim, a linguagem em sua precisão.</p>

Atividade 09

Recurso linguístico:	Recursos de ordem fonológica; recorrência de tempos verbais e primeiro plano e segundo plano
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o uso da rima, do metro e do ritmo como recurso de ordem fonológica, estilístico e expressivo; • Tratar a presença do verbo como recurso para a atitude comunicativa no texto; • Observar a postura do narrador ao chamar atenção para dados pontos por meio do tempo verbal.

Capítulo 02

Quando chegaram ao meio da floresta a madrasta ordenou que eles sentassem no chão de uma árvore para que ela fosse com o marido catar lenha, assim o lenhador e a mulher se afastaram deixando João e Maria sozinhos na floresta, mas eles não se preocuparam porque sabiam o caminho para voltarem.

<p>A- Quando eles iam à procura dos pedacinhos de pão cantavam: Xô, xô passarinho xô -Aqui estou eu e João -Com as boas sementinhas E os pedacinhos de pão. Lá lá, la la lá, la lá.</p>	<p>B- Sempre que chegavam a uma área estranha da floresta, a madrasta mandava que João e Maria sentassem ao lado de uma árvore para que ela fosse com o marido catar lenha. Feito isso, o lenhador e a mulher se afastavam deixando as crianças sozinhas, mas elas não se preocupavam por causa dos pedacinhos de pão que indicariam o caminho de volta.</p>	<p>C- ...Quando eles iam à procura das migalhinhas, tinham dificuldade para encontrá-las e observavam cuidadosamente cada detalhe do caminho. De repente, eles viram quando um passarinho cantou perto de uns gravetos e comeu uma migalha de pão! Foi aí que eles perceberam a ausência das pistas para o caminho de volta!</p>
Final A	Final B	Final C

<p>Ao cantarolarem eles ficavam bem mais tranquilos e nem percebiam o tempo passar. De tão ágeis, chegaram em casa primeiro do que o pai e a madrasta. Na verdade, essa foi mais uma das vezes em que enganaram a espertalhona e achavam sempre muito divertido vê-la furiosa!</p>	<p>Assim fizeram conforme o plano de João, pois conheceriam muito bem o lugar por onde percorrer. Mas na volta eles encontraram um amigo de João que lhes ofereceu sementes para um pé de feijão mágico, então preferiram mudar para a história do amigo.</p>	<p>Cantaram uma música para atraírem os passarinhos. Os bichinhos logo os ouviram e lhes indicaram o caminho de volta para casa.</p>
<p>O que faz o recurso linguístico de ordem fonológica</p>	<p>O que faz o recurso linguístico da Recorrência de tempos verbais</p>	<p>O que faz o recurso linguístico da Recorrência de tempos verbais</p>
<p>✚ No refrão da música nota-se a insistência de alguns fonemas e rimas. Identifique-os.</p> <p>✚ Você concorda que a sonorização deixa o texto mais expressivo? Por quê?</p> <p>✚ Há um ditado que diz “quem canta seus males espanta”. Qual sua opinião sobre ele, tendo em vista o momento vivido pelos personagens ao cantarem essa música?</p>	<p>✚ O uso de alguns tempos verbais pode indicar dois planos: o <i>mundo comentado</i>, que pede do leitor alguma crítica ou reflexão e o <i>mundo narrado</i>, em que há uma atitude receptiva mais relaxada por parte do leitor, sem exigir diretamente alguma opinião. Observe os verbos do trecho acima e identifique a qual dos mundos eles pertencem.</p>	<p>✚ Os tempos verbais também indicam se a narrativa está em primeiro plano, marcando a ação e fazendo-a avançar; ou se está em segundo plano, caracterizando o espaço e as personagens. Observe os verbos marcados em vermelho e verde e explique a quais planos pertence cada grupo.</p> <p>✚ Qual expressão desse trecho marca uma mudança brusca dos acontecimentos que muito preocupou os personagens? Qual tempo verbal a acompanha?</p>

Atividade 10

Recurso linguístico:	Manutenção temática; Progressão temática com tema constante e progressão linear.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a manutenção temática como importante à recuperação de conhecimento de mundo; • Apresentar a continuidade temática em torno do mesmo tema; • Demonstrar a importância da continuidade temática em função da evolução da informatividade no texto.

Capítulo 03

Durante três dias e três noites as crianças vagaram pela floresta sem achar o caminho de casa, mas, num dado momento, tiveram uma ótima descoberta: uma casa feita de pão-de-ló, com telhado de chocolate e janelas de pão-de-mel.

<p>A- Após João e Maria se deliciarem com a descoberta da casa feita de doces, ouviram uma voz que dizia para entrarem. Lá estava uma senhorinha, aparentemente muito feliz por ter visitas. Após oferecer-lhes mais doces, convidou as crianças para uma biblioteca de histórias infantis. Maria se encantou com Cinderela, Rapunzel e Branca de Neve e João se entusiasmou com os apuros passados pelos três porquinhos e por Chapeuzinho Vermelho. Enquanto princesas e príncipes encantavam a menina, João lembrava-se de bruxas e lobos...</p>	<p>B- Após João e Maria se deliciarem com a descoberta da casa feita de doces, ouviram uma voz que dizia para entrarem. A velha estava bem disfarçada, mas João sabia muito bem que era uma bruxa. Foi aí que se lembrou do que leu sobre elas: As bruxas são conhecidas no imaginário popular como velhas narigudas, rabugentas e más. São criaturas detentoras de extremo conhecimento em magia negra e feitiço. Desde a Idade Média aparecem nas histórias infantis gerando medo e horror. Por tradição, são lembradas nas festas de halloween.</p>	<p>C- João olhou pela janela e viu uma velha com uma vassoura que voava sozinha. Então, disse baixinho à irmã: -Ela é uma velha bruxa. As bruxas são velhinhas que têm vassouras mágicas. Essas vassouras são capazes de voar pelas noites escuras. O voo ocorre principalmente nas noites de halleweens...</p>
---	--	---

Só então se deu conta de onde estavam e da velhinha que os havia colocado naquela salinha!		
Final A	Final B	Final C
Depois de ler as aventuras, João ficou tão desconfiado com a velhinha que se preparou para uma batalha. Chamou a irmã para irem embora, só então os dois notaram que havia outras crianças espalhadas pela salinha. Perceberam também que ali era, de fato, uma biblioteca, onde as crianças adoravam ficar para lerem e comerem as gostosuras que a velhinha tão boa fazia.	Antes que a velha tivesse chance de capturá-los, João fez um sinal à Maria para fugirem dali. Como a velha era cega, nem percebeu que as crianças lhe depenaram a casa levando todos os doces que puderam carregar.	A velha, que era cega, mas nada surda, ouviu o cochicho do menino e foi até lá tentar agarrá-lo. Como Maria ficou caladinha, a bruxa nem notou sua presença, então, assim que a velha avançou contra seu irmão, a menina acertou-lhe por trás com sua própria vassoura. Ao renderem a feiticeira, ficaram felizes por poderem morar naquela casa tão farta!
O que faz o recurso linguístico Manutenção temática	O que faz o recurso linguístico Progressão temática com tema constante	O que faz o recurso linguístico Progressão linear

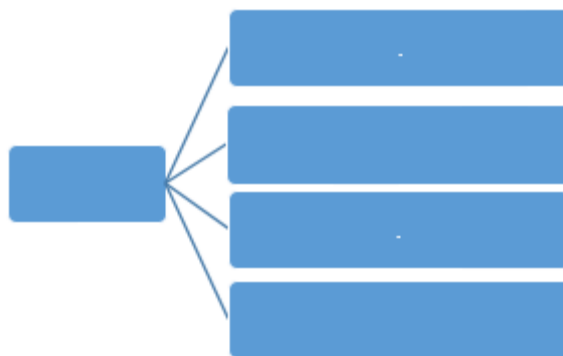
Uma palavra pode ativar na memória do leitor/ouvinte um conjunto de outras palavras, graças à cultura em questão que associa os termos pelo que eles têm em comum. Observe as palavras marcadas em lilás no texto e identifique o que elas têm em comum.

O universo das *histórias infantis* se expande de maneiras diferentes entre os dois irmãos no texto. Descreva-os.

Pelo que você percebeu da leitura que João havia feito, imagine qual tema teria o livro?

Resuma as informações que João foi se lembrando sobre o livro. Na sua opinião, essas lembranças mudaram a visão que ele tinha sobre a velhinha? Por quê?

Pense numa temática que você já tenha se interessado e que lembre de algumas informações sobre ela. Agora preencha o gráfico abaixo, conforme o modelo de João.

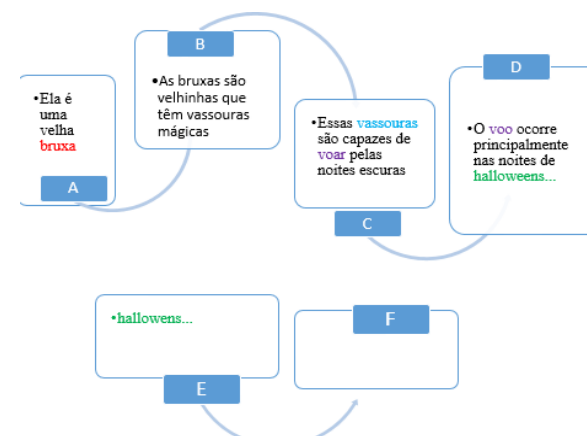


Após preencher o gráfico, exponha o tema do seu gosto para a turma.

O cochicho de João para a irmã falava sobre qual(quais) tema(s)?

Se João invertesse a sequência dos temas que abordou, a compreensão de Maria seria a mesma? Por quê?

Observe o esquema abaixo e perceba um “fio” enlaçando cada quadradinho temático. Agora “costure” mais quadradinhos inserindo mais dois temas para a fala de João. Não esqueça do sentido que cada um precisa estabelecer com o outro.



Atividade 11

Recurso linguístico:	Progressão com divisão de tema; Progressão com rema subdividido; Progressão tópica.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionar a organização de temas subdivididos; • Organizar a disposição de remas no texto; • Manter a organização tópica em função da clareza textual.

Capítulo 04

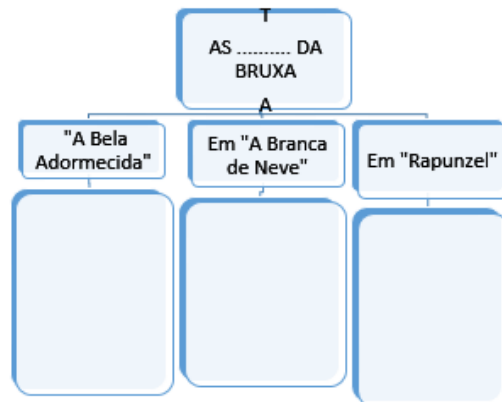
Eles estavam em desespero por serem os prisioneiros daquela bruxa, tinham que obedecer às ordens da velha. Como ela não enxergava bem, todos os dias mandava que Maria desse muita comida para João e lhe perguntava se ele já havia engordado. A menina muito esperta, dizia que o irmão ainda estava muito magrinho! João sempre usava gravetos quando a velha ia medir a espessura de seus dedos.

<p>A- As crianças obedeciam às ordens por medo, porque sabiam sobre a fama que tinham as feiticeiras das florestas. As muitas maldades da bruxa vão muito além do que fazia com os pobres João e Maria. Em “A bela adormecida” a malvada fez um feitiço para que a mocinha dormisse por 100 anos, já em “Branca de neve”, envenenou uma maçã para enganar a princesa, além disso, em “Rapunzel”, ela trancava a menina numa torre e usava suas tranças para subir até lá.</p>	<p>B- Em busca de mais receitas para a bruxa distrair seu estômago, Maria fazia os mais variados pratos. Desde os mais exóticos, como leitão recheado com sorvete de jaca, até os chazinhos de capim. Aliás, éta bruxa que tinha ideia! Dizia que o capim-limão a deixava mais doce, que o capim-cidreira a deixava mais esvoaçante e ainda tomava o capim-santo para ficar mais santinha.</p>	<p>C- João conversava com Maria sobre as diversas maneiras de fuga para que eles saíssem dali. O problema é que a casa da bruxa parecia um labirinto e era cheia de armadilhas.</p> <p>-João, vejo que na sala os tapetes têm sensores de movimento.</p> <p>-Eu vi Maria! E a cozinha tem até câmera ultravermelha!</p> <p>-Já no quarto da bruxa não há nada!</p> <p>- Isso mesmo! Podemos fugir por lá! Eu lembro que no quarto há uma janela que ainda é feita de biscoito, tem biscoito de todos os sabores! - Podemos também levar os doces que ela</p>
--	--	--

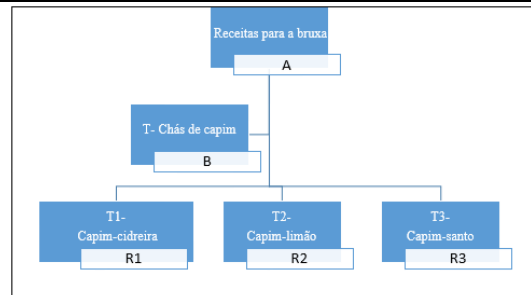
		esconde no quarto, sacos de jujuba, caramelo, chocolates, hmmmmm ...
Final A	Final B	Final C
No momento em que lembrava das histórias, Maria se deu conta que as bruxas também nunca acabavam bem. Teve a ideia de convencer a bruxa de escutar o que aconteceu com suas outras amigas bruxas... Temendo ter o mesmo fim, a velha libertou os dois irmãos e ainda lhes deu um mapa para voltarem para casa.	Ao tomar tantas ervas diferentes, a velha acabou por beber o chá que fizera para uma princesa dormir. Eis que caiu em sono profundo! Para a alegria dos irmãos que ficaram livres da megera.	Conforme o plano, conseguiram entrar no quarto da bruxa, pegaram todos os seus doces e fugiam depressa! Por serem encantados, os doces nunca acabavam e eles iam distribuindo a todos que encontravam pela floresta. Fizeram muitas amizades pelo caminho até chegarem de volta para casa.
O que faz o recurso linguístico Progressão com divisão de tema	O que faz o recurso linguístico Progressão com rema subdividido	O que faz o recurso linguístico Progressão tópica
<p>✚ Por que as crianças temiam a bruxa?</p> <p>✚ O que João e Maria sabiam sobre o tema “maldades da bruxa”?</p> <p>✚ Assinale um X na alternativa mais adequada:</p> <p>() O narrador da história nos conta sobre as maldades da velha citando vários subtemas porque queria deixar sua narrativa mais assustadora.</p>	<p>✚ Quando escrevemos sobre um tema (assunto), acrescentamos várias informações sobre ele (rema). Acontece que podemos manter o foco no conteúdo de um ou de outro. Observe o gráfico abaixo e comente para qual conteúdo o narrador dedicou mais informações.</p>	<p>✚ Você participa de algum grupo na internet ou em bate papo de celulares? Se participa, qual é o tema desse grupo? O bate papo realmente fica restrito ao tema ou todos abordam temáticas diferentes? Já pensou como é difícil organizar as informações de cada assunto?</p> <p>✚ Observe a conversa de João e Maria sobre a fuga e preencha o esquema abaixo com uma palavra em cada espaço. Considere que cada círculo em branco é um cômodo da casa, qual deles rendeu mais descobertas para as crianças?</p>

() O narrador da história conta sobre o tema “Maldades da bruxa” subdividindo-o em vários outros temas, pois queria ser didático, ou seja, claro, para nos convencer o quanto a velha era má.

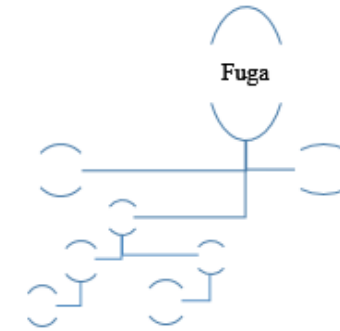
✚ Troque o tema “maldades” por “bondades” e transforme a bruxa numa velhinha boa. Para tanto, pense em boas ações para a bruxa fazer com Rapunzel, Branca de Neve e Cinderella e faça um texto para descrevê-la.



✚ Organize sua nova descrição da bruxa num pequeno texto.



✚ Tendo em vista o que aconteceu com a bruxa no final da história, comente por que o narrador queria chamar atenção para os tipos de chás e seus efeitos.



✚ Marque V (verdadeiro) ou F (falso) para a afirmação abaixo:

() Os textos podem ser divididos em vários assuntos, mas a coerência se mantém se houver, para cada um, o mesmo número de informações.

() Os textos podem ser divididos em vários assuntos, entre os quais há alguns que, geralmente, ganham mais relevância que outros em função da intenção ou interesse do produtor.

Atividade 12

Recurso linguístico:	Encadeamentos por justaposição; Encadeamentos por conexão- com relações lógico semânticas; Encadeamentos por conexão- com relações discursivo-argumentativas.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os encadeamentos por justaposição como mecanismos ligados à inferência. • Apresentar os encadeamentos por conexão- com relações lógico semânticas desmitificando a coesão como fator meramente de superfície textual; • Demonstrar a importância dos encadeamentos por conexão permitindo relações discursivo-argumentativas no texto.

Capítulo 05

O tempo passou e a bruxa cansou de esperar, então ascendeu a fogueira para fazer um assado, assim, pediu que Maria pusesse a cabeça lá dentro para verificar se o fogo já estava bem quente. Mas a menina, depressa, disse que não cabia sua cabeça na portinha da fogueira. A bruxa muito furiosa foi provar-lhe que cabia. Seguiu-se um grande impasse entre as duas.

<p>- Maria, exijo que coloque a cabeça no forno, é minha criada!</p> <p>- Senhora, minha cabeça não entra no forno, é muito grande!</p> <p>- Meu chapéu fica enorme em você, claro que sua cabeça é menor que a minha.</p> <p>- A senhora se esqueceu de seu probleminha de visão? Ontem mesmo confundiu alhos com bugalhos e dedos com gravetos!</p> <p>- Você está ficando cada dia mais ingrata! Só acorda às 4h da manhã. Não adentra meus animais selvagens. Come as migalhas de meus</p>	<p>- Maria coloque sua cabeça no forno para que você olhe se já está quente.</p> <p>- Senhora, minha cabeça não entra no forno porque ela é muito grande!</p> <p>- Se você fosse uma menina esperta, veria que minha cabeça que é bem maior que a sua, cabe nessa portinhola!</p> <p>- A senhora terá que me mostrar, ou nunca aprenderei como entrar nesse forno.</p> <p>- Você está ficando cada dia mais ingrata! Quando acordou hoje já eram 4h da manhã,</p>	<p>- Senhora, não consigo alcançar este forno, não só porque sou baixinha, mas também porque minha cabeça é grande demais para entrar na portinhola! Além disso, nunca usei essa fogueira e preciso ver como se faz para aquecê-la.</p> <p>- Ora menina, seja uma menina esperta, que você vai notar que minha cabeça é bem maior que a sua e cabe nessa portinhola!</p> <p>-A senhora está lembrada de seu probleminha de visão? Ou esqueceu que confundiu alhos com bugalhos e dedos com gravetos?!</p>
--	---	---

<p>passarinhos. Não me abana quando faz calor. Esse é resumo de quem adota criancinhas por amor.</p> <p>- Minha senhora, acordo 4h da manhã, faço seu café. Alimento as feras. Limpo toda casa. Vou à floresta catar lenhas. Acendo o forno. Faço seu almoço. Saio à procura de suas ervas. O sol se põe, continuo a seu serviço.</p> <p>- Você está muito respondona! Seu irmão deve estar lhe bagunçando as ideias! - Você era um doce de menina, ao contrário dele, sempre rebelde! - Agora os dois se voltam contra mim, fico indignada! Indignada não, fico furiooosa com vocês dois!</p>	<p>depois do café não adestrou meus animais selvagens. E agora está de grosserias comigo!</p> <p>- Você anda muito corajosa, menina, como querendo me enfrentar!</p>	<p>- Maria, Maria, tudo bem que eu esteja um pouco velhinha, mas eu posso muito bem enxergar tudo a minha frente! Tanto que vou lhe provar que consigo ver quantas lenhas tem nessa fornalha!</p>
Final A	Final B	Final C
<p>Maria resolveu enfrentar a bruxa com muita coragem! A fúria da velha com a menina foi tão grande que algo inesperado aconteceu. Começou a ficar vermelha e a inchar. Logo seguiu-se uma grande explosão! Maria nem acreditada, finalmente, estavam livres da megera!</p>	<p>Maria até tentou, mas a bruxa não a liberou de acender a fornalha. Ao abastecê-la com lenha acabou colocando também a vassoura da bruxa junto com as toras. A chama generosa queimava o utensílio da velha com ardor. De repente, um grito foi ouvido! Era a própria bruxa queimando-se. Maria notou que a vassoura sendo queimada, por ser encantada, destruíra também sua dona. Em instantes a velha era apenas cinzas. Assim ficaram livres e felizes os dois irmãos!</p>	<p>Finalmente Maria conseguiu convencer a bruxa a colocar a cabeça na fornalha para observar o forno. Sem perder tempo, deu-lhe o maior empurrão e a feiticeira caiu ao fogo sem chance de se salvar, pois a menina trancou a portinhola rapidamente. Depois de confirmar se a bruxa havia virado cinzas, Maria e João escaparam ilesos e felizes daquela prisão e puderam voltar para casa.</p>
<p>O que faz o recurso Encadeamentos por justaposição</p>		

	O que faz o recurso linguístico Encadeamentos por conexão- com relações lógico semânticas	O que faz o recurso linguístico Encadeamentos por conexão- com relações discursivo-argumentativas
<p>✚ Várias são as formas de marcarmos as relações que uma parte do texto faz com outra. Geralmente usamos várias conjunções (como também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais) para fazermos esse elo. Pode-se estabelecer, por exemplo, relações de motivo, causa, diagnóstico, especificação, agrupamento metalinguístico, conexão temporal, conexão de pressupostos, contraste adversativo, comparação, correção etc.</p> <p>✚ No diálogo entre a bruxa e Maria, o que você observou sobre o uso das conjunções?</p> <p>✚ Escolha entre os cadeados abaixo, qual contém a sequência que melhor explica cada uma das falas entre Maria e a bruxa:</p>	<p>✚ Um encadeamento, como a palavra inspira, faz uma junção entre partes do texto e pode acontecer com conjunções ou sem. De que forma as falas do diálogo entre a bruxa e Maria foram entrelaçadas?</p> <p>✚ A presença de cada conjunção (como também de locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais) assinala nas falas das personagens alguma relação de lógica e sentido. Identifique relações de causalidade, mediação, condicionalidade, temporalidade, disjunção e modo em cada fala:</p> <p>a) –Maria, coloque sua cabeça no forno para que você olhe se já está quente. _____.</p> <p>b)- Senhora, minha cabeça não entra no forno porque ela é muito grande! _____.</p> <p>c)- Se você fosse uma menina esperta, veria que minha cabeça que é bem maior que a sua, cabe nessa portinhola! _____.</p> <p>d)- A senhora terá que me mostrar, ou nunca aprenderei como entrar nesse forno. _____.</p> <p>e)- Você está ficando cada dia mais ingrata! Quando acordou hoje já eram 4h da manhã, depois do café não adestrou meus animais</p>	<p>✚ Nos textos, há o uso dos conectores para estabelecer a junção entre as partes, mas, em alguns casos eles reforçam a argumentação.</p> <p>✚ Marque F (falso) ou V (verdadeiro) para as afirmativas abaixo:</p> <p>() As relações de encadeamento, além de estabelecerem a coesão, também constroem uma estratégia argumentativa com o objetivo de deixar o texto mais persuasivo.</p> <p>() Há textos que contêm uma estratégia argumentativa, com o objetivo de tornar-se mais persuasivo, o que se consegue por meio dos argumentos. Estes são unidos pelas relações de encadeamento que não interferem em seus efeitos de sentido.</p> <p>✚ Observe atentamente as falas entre Maria e a bruxa e escolha entre as opções abaixo, qual relação ocorre no texto em função da argumentação:</p> <p>Justificação- Conjunção argumentativa- Contração- Comprovação- Disjunção argumentativa</p>



✚ Agora exponha para a turma as suas respostas e comentem sobre o efeito de sentido que cada tipo de relação atribui às falas.

selvagens. E agora está de grosserias comigo! _____.

f)- Você anda muito corajosa, menina, como querendo me enfrentar! _____.

✚ Agora exponha para a turma as suas respostas e comentem sobre o efeito de sentido que o uso de cada conector atribuiu ao texto.

a) “- Senhora, não consigo alcançar este forno, não só porque sou baixinha, mas também porque minha cabeça é grande demais para entrar na portinhola! Além disso, nunca usei essa fornalha e preciso ver como se faz para aquecê-la.” (_____)

b) “- Ora menina, seja uma menina esperta, que você vai notar que minha cabeça é bem maior que a sua e cabe nessa portinhola!” (_____)

c) “-A senhora está lembrada de seu probleminha de visão? Ou esqueceu que confundiu alhos com bugalhos e dedos com gravetos?!” (_____)

d) “- Maria, Maria, tudo bem que eu esteja um pouco velhinha, mas eu posso muito bem enxergar tudo a minha frente! Tanto que vou lhe provar que consigo ver quantas lenhas tem nessa fornalha!” (_____)

✚ Agora exponha para a turma as suas respostas e comentem sobre o efeito de sentido que o uso de cada conector atribuiu ao texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos orientamos pelo objetivo maior de colaborarmos para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, mais precisamente voltamo-nos à apreciação do texto e seus aspectos coesivos. Por dedicarmos este espaço para algumas considerações finais, elencamos as principais fases por que passamos na construção da pesquisa.

Em primeiro plano, no capítulo “Um panorama da Linguística de texto”, construímos um diálogo sobre a linguagem que contemplasse o nosso escopo essencial, o texto. Para tanto, apresentamos um breve acompanhamento da Linguística de texto, comentamos acerca dos critérios da textualidade e, por fim, o texto sob o enfoque da perspectiva sociocognitiva interacional. Quanto ao primeiro item, descrevemos as fases de *análises transfrásticas, gramáticas textuais e teorias de texto*, as quais, ainda que não tenham obedecido a uma sequência cronológica, representaram momentos importantes da Linguística de texto. Vimos, junto a Fávero E Koch (2012), Bentes (2005) e Marcuschi (2008), o elemento central *frase* ser analisado para a compreensão dos fenômenos da linguagem, embora tenha sido considerado como insuficiente. Dessa forma, também ocorreu com o estudo da soma de frases, as quais, percebeu-se, não alcançaria todas as configurações textuais. Por fim, o texto é visto como o objeto principal, mas não de forma isolada, pois a principal contribuição do avanço da Linguística de texto foi a inserção do contexto comunicativo nos estudos do texto.

A pesquisa apoiou-se também nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981) para discutir os critérios de textualização. Justamente por extrapolar os limites linguísticos, os critérios *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade* aliaram a interação comunicativa que acontece entre o texto e seu leitor. Ainda que tenhamos avaliado algumas ponderações, esta adoção de critérios compreendendo fatores contextuais nos foi válida para justificarmos o que concebemos como texto no trabalho, pois prescinde que se observem elementos para além da coesão. Esta mesma noção foi resgatada no último tópico do capítulo “O texto sob o enfoque da perspectiva sociocognitiva interacional”, agora entendido como resultante do meio cognitivo e social dos indivíduos que o realizam, do momento histórico, isto é, o texto visto como processo de muitas outras variantes e não como produto fechado e acabado.

Dedicamos, num segundo momento, o foco à coesão, a qual foi vista sob a percepção de alguns autores. Para apresentá-la, nos valem da distinção entre dois tipos, conforme já

anunciamos desde o título, a coesão referencial e sequencial, estudadas a partir dos efeitos de sentido que atrelam ao texto. Cuidamos, pois, de analisar como a referenciação age na construção de sentidos e como a sequenciação atua na progressão do texto e nas relações estabelecidas entre suas partes. Quanto à primeira, pontuamos as ligações exofóricas e endofóricas, ou seja, demonstramos os elos textuais que se voltam a elementos situacionais, bem como os elos textuais que permanecem no cotexto, unindo elementos antecessores e posteriores.

Acerca do processo de referenciação, apresentamos algumas anáforas evidentes pela construção e alimentação de informações de que a cadeia textual é estruturada. Observamos a anáfora direta, indireta, associativa e encapsuladora como cruciais ao entendimento da coesão textual e da compreensão dos sentidos do texto. As ligações por elas estabelecidas não foram estudadas sob o fim gramatical, mas, principalmente, para a evidência de que elas dependem da argúcia do leitor, que é levado a depreender o texto por meio de seus conhecimentos cognitivos.

Estudamos ainda a coesão sequencial, considerando uma subdivisão entre recursos frásticos, que ocorrem dentro de uma dada frase, como os parafrásticos, que vão se estendendo para várias partes do texto. Quanto aos parafrásticos retratamos a repetição, o paralelismo, o parafraseamento, os recursos de ordem fonológica e a recorrência de tempos verbais, já quanto aos frásticos abordamos a manutenção temática, a progressão tema-rema, a progressão tópica e o encadeamento. Buscamos esclarecer que a escolha pelos procedimentos coesivos deve estar relacionada com o efeito de sentido do texto, sejam eles argumentativos, expressivos, estilísticos, etc.

O presente estudo contemplou, por fim, no capítulo de metodologia, uma apreciação das etapas por que passamos para finalizar a pesquisa, bem como estruturamos uma sequência de aplicabilidade voltada ao professor para uso do recurso da coesão textual em sala de aula. Entendemos que a apresentação de um produto didático, somado a esta dissertação, serviria como auxílio ao professor. Desse modo, toda a discussão levantada nos três capítulos iniciais teria que cumprir a função de chegar ao aluno de maneira dinâmica e criativa, mas também produtiva. Todas as doze atividades sugeridas, foram organizadas na plataforma interativa digital, para facilitar o trabalho do docente e viabilizar o trabalho numa sala de informática, exposição em data-show, ou mesmo impressas no modo tradicional.

É importante colocarmos nesse espaço também uma auto análise, expondo algumas limitações de que temos ciência acerca do nosso próprio trabalho, que vem desde suas inúmeras reformulações pós qualificação, até do pouco tempo disposto após a conclusão das disciplinas obrigatórias do mestrado. Entendemos como limitadora a própria nomenclatura adotada, cujos termos passaram por inúmeras reformulações, inclusive feitas pelos mesmos autores que os criaram, visando a um aprimoramento do estudo. Assim, esperamos que as notas de roda pé sanem possíveis dúvidas quanto à opção pelos termos escolhidos.

Lembramos ainda quanto à desproporção entre a abordagem da referenciação em relação à sequenciação, visto que nos estendemos mais em uma que noutra. Ocorre que a consulta prévia de material didático já existente para os estudos da coesão referencial nos pareceu mais abrangente em relação à coesão sequencial, cuja disponibilidade de estudos aplicáveis em sala de aula mostrou-se mais limitada e, por isso, procuramos estendê-la em nossa proposta. Logicamente, limitações de ordem teórica e metodológica também são de nosso reconhecimento, entretanto, esperamos que elas sejam superadas pelo tamanho de nossa superação enquanto aprendizes. Todos os progressos foram conseguidos numa gradação contínua de auto aprimoramento, se não percebidos diretamente no trabalho em si, mas evidentes na prática da profissão, a que não nos desligamos, mesmo com a fase de construção da pesquisa. Fica o sentimento de gratidão aos estudiosos que foram além de nós e que nos melhoraram tão substancialmente no exercício do ensino de língua portuguesa.

Finalizamos, portanto, nosso trabalho, expondo o entendimento da coesão textual sob a sofisticação do metapoema de epígrafe “Catar feijão”, de João Cabral de Melo Neto, quando ele faz menção à arte de produzir um texto. “Catar feijão limita-se com escrever”, um verso tão preciso da relação entre vida cotidiana e produção de texto, a qual não pode ser desfeita, pois a real significação da língua portuguesa está em ser atrelada e utilizada na vida social. Além disso, o escrever carece desse zelo de “limpeza” de palavras, a qual sugere a seleção do que fica na superfície textual e o que “joga-se fora”. Nesse ínterim, o próprio eu lírico reconhece os riscos, daí nossa apreciação dos efeitos de sentido, pois muitas vezes aquilo que tradicionalmente se poderia condenar, deve ser reconsiderado se ratificar a intenção, a expressividade do dito, a argumentação pretendida.

Enfim, buscamos mostrar que a coesão não deve estar refém de normas gramaticais, mas sim vinculada a recursos que são de ordem discursiva. O próprio eu lírico lembra dos riscos possíveis, pois a “pedra”, mesmo indigesta na comparação com o feijão, é aceita no processo de escrever, pois dá vivacidade à palavra, torna-lhe “isca” para atenção do leitor. Que tal jogo

de busca pelos procedimentos de coesão estudados, esperamos, seja visível na atividade de produção de texto e leitura por parte do aluno.

Se reconhecemos as limitações que tivemos na produção desta pesquisa, também expomos o nosso desejo de que ela sirva de contribuição para mostrar que há muito percurso ainda a ser seguido nos estudos da língua portuguesa, há muita lacuna a ser preenchida. Mas que, em nenhum momento, haja descrença de que há um avanço acontecendo. Mesmo que modesto, ele nos indica que a linguagem é detentora de um grande poder a ser dado a cada cidadão sob nossa orientação em sala de aula. Avante sempre.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras-Coesão e Coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BENTES, Anna Christina. **Linguística de texto**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 101-142.
- BRAZ, Julio Emílio. **João e Maria**. Recontado. Ilustrações Salmo Dansa. Coleção bruxas de Grimm. São Paulo: FTD, 2003.
- CARRASCO, Walcyr. **João e Maria e outras histórias**. Irmãos Grimm, adaptação. Ilustração de Suppa. Barueri, São Paulo: Manole, 2009.
- CARVALHO, José Ricardo. **Leitura e produção textual no espaço escolar**. Niterói: Miraquitã, 2002.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Processos de referenciação- uma revisão classificatória**. Anais da Anpoll, Maceió, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2004.
- _____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: UFC, 2011.
- _____. **Os sentidos do texto**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização**. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência**. 7. ed., São Paulo: Ática, 1999.
- _____; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. **Oralidade e escrita perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortex, 2012a.
- _____; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística de texto/Introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- GRIMM, G.; GRIMM, W. **João e Maria**. Coleção Grandes Clássicos. Barueri,SP: Girassol, 2006.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. **O texto e a construção de sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- MARQUES, Isilda Gaspar. **Anáfora Associativa –propostas de abordagem em contexto escolar**. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009. (dissertação de mestrado em Linguística e Ensino, área de especialização em Linguística Aplicada). Disponível em: < <http://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/isildagasparmarques>>. Acesso em: 02 de junho, 2015.

- _____. Rumos atuais da Linguística de texto. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL), 66., São José do Rio Preto, Unesp, jun. 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5ª edição, São Paulo: Ática: 1999.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- _____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RANAURO, Hilma. **Significação e Relação: a carga semântica dos elementos conectivos**. Rio de Janeiro: Gráfica Universal, 2004.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. **Articulação textual na literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- _____. **Leitura na escola: como estimular os alunos a ler**. ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1988. In Capítulo 03: Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas), Michel Charolles, p.39 a 83.

ANEXOS

01- Charge de José Bonifácio



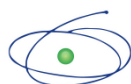
<http://www.humopolitico.com.br/dia-da-mentira/primeiro-de-abril-e-todo-dia-no-brasil/>

Acesso em 26/05/2015 às 12h48min

02- Mídia do programa com a plataforma digital:



03- Manual da plataforma digital



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

MANUAL DE USUÁRIO DA PLATAFORMA DIGITAL

**“A COESÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO”**

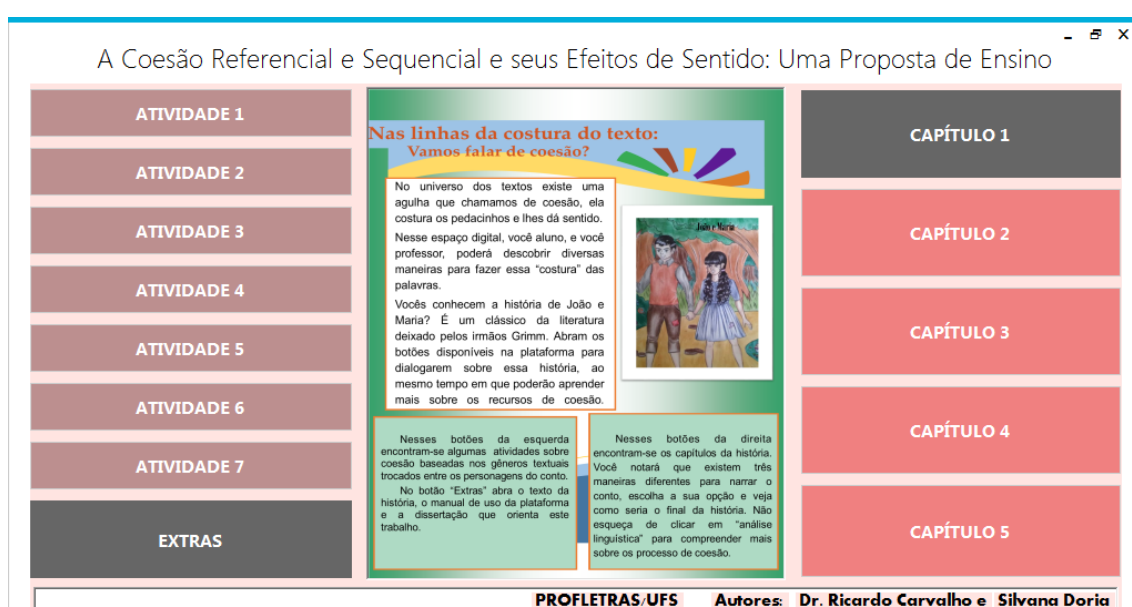
ITABAIANA-SE, 2015

Caro professor,

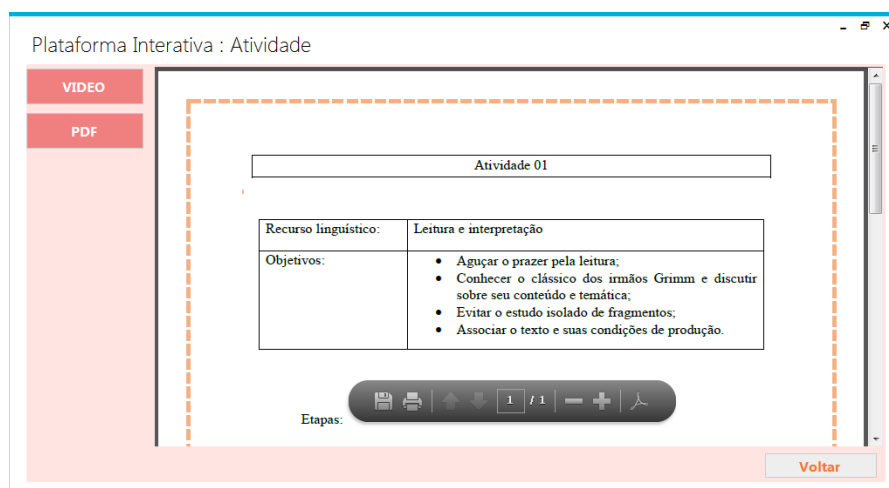
Este ambiente foi elaborado especialmente para sua aula de coesão. Conforme a dissertação de mestrado que o orienta, indicamos a leitura do clássico “João e Maria” para, em seguida, serem abordados os recursos de coesão em sala de aula.

Para conhecer melhor a plataforma, observe a discriminação abaixo:

VISÃO GERAL DA PLATAFORMA DIGITAL



1. Botões “Atividades”: Todas as atividades abordarão inicialmente uma discussão textual e, em seguida, os processos de coesão referencial. Em cada botão, você terá recursos para desenvolver algumas questões a serem discutidas em sala. O botão “Vídeo” exibe o livro animado para relembrar o clássico, se for necessário, e o botão “PDF” exibe a atividade com opção de salvar, imprimir ou expandir.



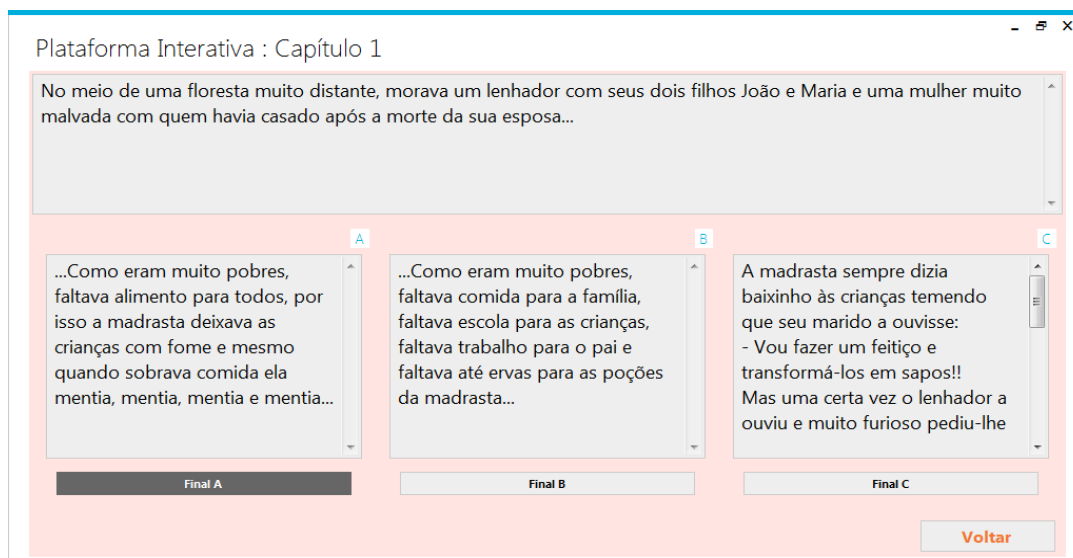
As atividades abordam assuntos distintos, conforme a sequência abaixo:

- ✓ Atividade 01: Leitura e interpretação;
- ✓ Atividade 02: Critérios da textualização;
- ✓ Atividade 03: Coesão e coerência;
- ✓ Atividade 04: Anáfora e Catáfora;
- ✓ Atividade 05: Anáfora indireta/associativa;
- ✓ Atividade 06: Coesão referencial;
- ✓ Atividade 07: Anáfora associativa/indireta e anáfora encapsuladora.

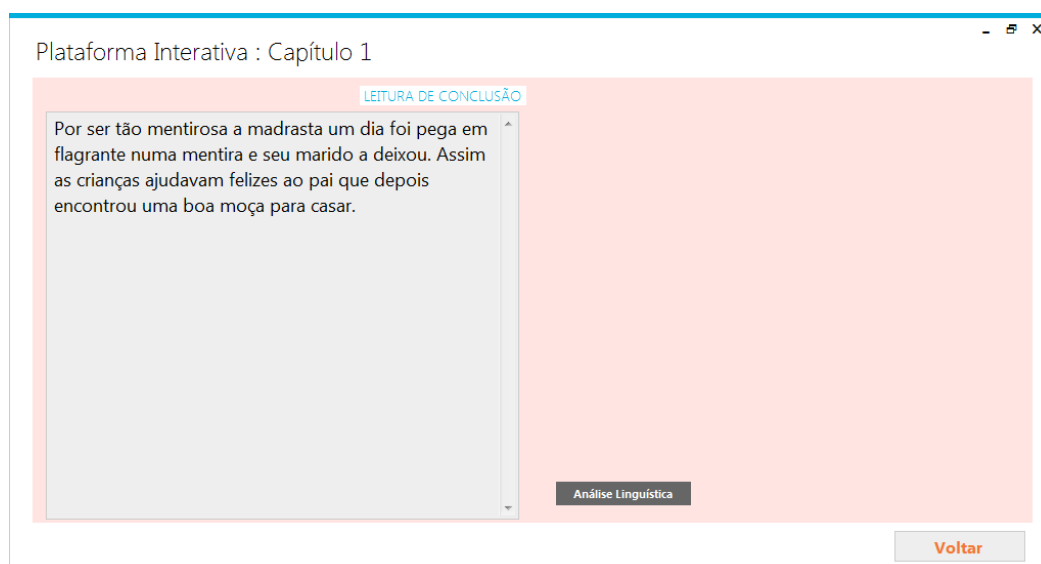
2. Botão “Extras”: Ao acessá-lo, você terá à disposição arquivos em pdf, como a dissertação que acompanha este material didático, a adaptação do clássico João e Maria, bem como este manual de aplicação. Em formato de vídeo você acessa a adaptação animada do clássico.



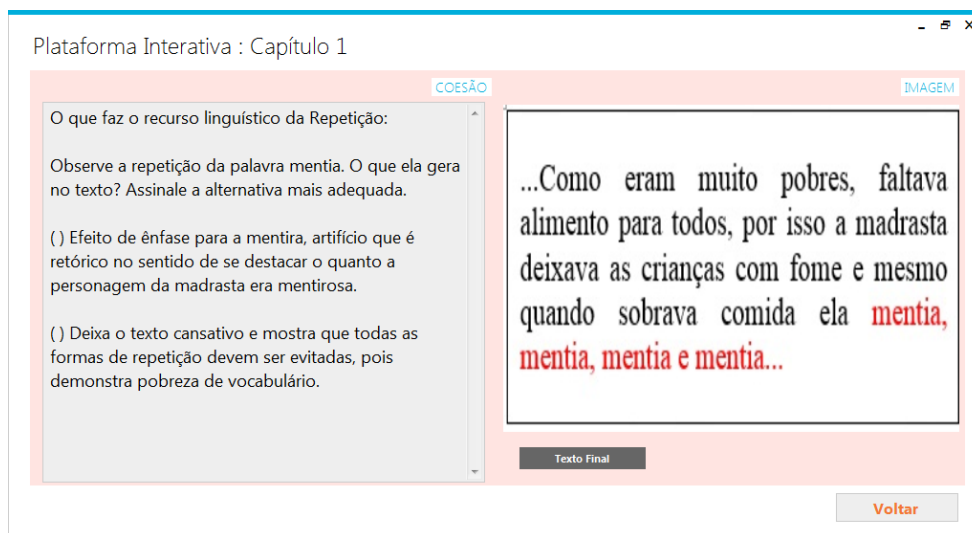
3. Botão “Capítulos”: Nesta coluna você e seus alunos poderão dialogar com a sequência do clássico. Cada capítulo da história contém três opções de continuidade, caberá ao aluno, ou à turma, a escolha da continuação que julgar melhor.



Cada opção leva a finais diferentes para o conto.



Em seguida, o botão “Análise Linguística” disponibiliza algum questionamento sobre a linguagem no que se refere ao recurso de coesão que a narrativa explorou.



Os botões de “Análise Linguística” abordam assuntos distintos da coesão sequencial, conforme a sequência abaixo:

- ✓ Atividade 08: Repetição, paralelismo e parafraseamento;
- ✓ Atividade 09: Recursos de ordem fonológica; recorrência de tempos verbais e primeiro plano e segundo plano;
- ✓ Atividade 10: Manutenção temática; progressão temática com tema constante e progressão linear;
- ✓ Atividade 11: Progressão com divisão de tema; progressão com rema subdividido; progressão tópica;
- ✓ Atividade 12: Encadeamentos por justaposição; encadeamentos por conexão- com relações lógico semânticas; encadeamentos por conexão- com relações discursivo-argumentativas.

Toda a discussão teórica que fundamenta as atividades encontra-se disponível na dissertação à qual este material digital está associada.

A série de aplicação desde trabalho voltou-se ao 7º ano, embora nada impeça que você, professor, o aplique em outra série do ensino fundamental.

Qualquer dúvida diante da funcionalidade desde material digital pode ser encaminhada para syl.doria@hotmail.com.

Atenciosamente, os idealizadores:
Dr. José Ricardo Carvalho e mestrandia Silvana Doria

04- Vídeo



05- Adaptação do conto



Recontado por Silvana Doria

Há muito tempo, no meio de uma floresta muito distante morava um lenhador com seus dois filhos, João e Maria, e uma mulher muito malvada com quem havia casado após a morte de sua esposa.



Todos eram muito pobres e os tempos andavam muito difíceis.

- E agora? Não sei o que fazer para alimentar meus filhos! – Falava o lenhador em desespero.

- Só temos uma solução... – Disse a madrasta para o esposo. – Vamos levar João e Maria a um ponto bem distante na floresta e os deixaremos por lá, afinal aqui eles acabarão morrendo de fome.



O lenhador aflito, mesmo perplexo com o plano, foi convencido pela mulher, que além de malvada era muito esperta e insistente.

Como haviam discutido aos berros, as crianças ouviram o plano e caíram em desespero. Acontece que João, que era muito criativo, teve a ideia de apanhar pequenas pedrinhas no quintal para marcar o caminho e assim saberem a trilha certa de voltarem para casa.



No dia seguinte a madrasta os acordou logo cedo:



- Vamos seus preguiçosos! Vocês vão nos ajudar a catar lenha na floresta!



E lá se foram. Conforme havia planejado, a madrasta e o lenhador deixaram as crianças sozinhas e voltaram para casa. No entanto, ao anoitecer, João e Maria já estavam de volta pois souberam seguir a trilha das pedrinhas iluminadas pela lua.



Tomada pela raiva, a madrasta os trancou no quarto e só abriu no dia seguinte para repetir seu plano. Deu para João e Maria um pedaço de pão velho e disse que iriam junto com o pai para mata catar lenha novamente.

Puseram-se todos a caminhar e João disse baixinho:

- Tive uma ideia Maria! Vamos jogar pedacinhos do pão para marcarmos o caminho!



Muito disfarçadamente, iam jogando as migalhas para sinalizar o percurso.



Assim, quando chegaram a um local muito distante na floresta, a madrastra ordenou que eles sentassem no chão de uma árvore para que ela fosse com o marido catar lenha. O lenhador e a mulher se afastaram deixando João e Maria sozinhos, mas eles não se preocuparam porque saberiam o caminho para voltarem.

No entanto, algo terrível estava por acontecer! Quando eles foram à procura dos pedacinhos de pão, nada encontraram, pois os passarinhos haviam comido todas as migalhas!



- Estamos perdidos, João! - Chorava a menina com tristeza profunda... E dessa vez o irmão nem sabia como consolá-la.

Durante três dias e três noites as crianças vagaram pela floresta sem achar o caminho de casa. Indo cada vez mais longe, num dado momento, viram um pássaro branco e ficaram atraídos pelo seu canto doce e decidiram segui-lo.



Depois de um tempo, tiveram uma ótima descoberta: o pássaro pousou numa casinha inteiramente feita de doces!



Tinha portas de pão-de-ló, telhado de chocolate e janelas de pão-de-mel.



Após de deliciarem, ouviram uma voz estridente:



- Quem está a comer minha casinha??! – Falava uma velhinha pela janela.

Eles se assustaram muito, mas logo perceberam que a senhorinha era muito boa e carinhosa. Lhes deu comida, doces, frutas e ainda uma caminha para que dormissem e descansassem. Eles ficaram muito felizes.

Eis que no dia seguinte tudo mudou!



A velha trancou João numa jaulinha para que ficasse bem gordinho e apetitoso, pois queria devora-lo! Já a pobre Maria, a bruxa usou como sua serviçal!



As crianças estavam em desespero, mas obedeceram as ordens da velha. Como ela não enxergava bem, todos os dias mandava que Maria desse muita comida para João e lhe perguntava se ele já havia engordado. A menina muito esperta, dizia que o irmão ainda estava muito magrinho! João sempre usava gravetos quando a velha ia medir a espessura de seus dedos.



O tempo passou e a bruxa cansou de esperar, decidiu que comeria o menino mesmo magrinho.

Assim, acendeu a fomalha para fazer o assado tão esperado. Em seguida, pediu que Maria pusesse a cabeça lá dentro para verificar se o fogo já estava bem quente.

No fundo a menina desconfiava que a velha queria assá-la também. Tinha que encontrar um jeito de se livrar daquela velha de uma vez por todas e de salvar seu irmão. Pensou, pensou e disse à bruxa:

- Senhora, a minha cabeça não cabe na portinhola dessa fomalha!

A bruxa ficou furiosa com Maria, achando-a muito burrinha. Foi até o fogo para mostrar-lhe como fazer e provar-lhe que sua cabeça caberia sim naquela portinhola.

- Veja menina, como se faz!- E foi se esticando para fazer a demonstração.

Quando a velha meteu a cabeça no forno, a menina não perdeu tempo e deu-lhe um enorme empurrão para dentro na fomalha, fechando a portinhola e trancando-a lá dentro!



Mais que depressa, correu a destrancar o irmãozinho da gaiola. Enfim estavam livres daquela bruxa malvada.



Os dois tiveram a grande ideia de fugir levando todo o tesouro que a velha escondia há anos.

Depois de andarem muito pela floresta, Maria e João encontraram o caminho de casa! Encontraram o pai que chorava de saudade deles.

Todos se abraçaram felizes pelo reencontro. O pai lhes contou que a madrasta havia morrido afogada num poço. João e Maria mostraram o tesouro que haviam trazido, pois comprariam muita comida e nunca mais haveriam de se separarem, vivendo para sempre felizes!



FIM

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRASCO, Walcyr. Contos de Grimm: João e Maria e outras histórias/ Irmãos Grimm; Adaptação de Walcyr Carrasco; Ilustração de Suppa. Baruei: São Paulo. Manole 2009. p. 19 -30.

BRAZ, Júlio Emílio. João e Maria/ Recontado por Júlio Emílio Braz; ilustrações de Salmo Dansa. – São Paulo FTD, 2003- (Coleção as bruxas de Grimm).

BORGES, Taisa. João e Maria. Peirópolis: São Paulo, 2006.

GRIMM, Wilhelm; GRIMM, Jakob. Joãozinho e Mariazinha. In: GRIMM, Wilhelm; GRIMM, Jakob. Os contos de Grimm. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989, p. 79-90.